Hans-Georg Reinermann

KOLLEGSTUFE NW
RECHTSPROBLEME
EINES SCHULVERSUCHS

1977

1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547208_0026

KOLLEGSTUFE NW

RECHTSPROBLEME

EINES SCHULVERSUCHS

Inaugural - Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Rechte durch den
Fachbereich Rechtswissenschaft
der Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster

vorgelegt von
Hans-Georg Reinermann
aus Essen
1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Erster Berichterstatter: Prof. Dr. Dreier
Zweiter Berichterstatter: Prof. Dr. Krawietz
Dekan: Prof. Dr. Achterberg
Tag der mündlichen Prüfung: 15.7.1977

Inhaltsangabe

	Seite:
Abkürzungsverzeichnis	III
Literaturverzeichnis	V
0. Inhaltsübersicht	
1. Darstellung des Modellversuchs Kollegschule	1
1.1 Die bildungsplanerischen Vorgaben im einzelnen	2
1.2 Die bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenmodells	9
1.3 Strukturmodell	12
1.4 Rahmenbedingungen des Kollegschulversuchs	19
1.4.1 Organisationsskizze der Einrichtungen des Modellversuchs	22
1.4.2 Organisationsmodell	22
2. Rechtliche Probleme der Organisation des Kollegschulversuchs	26
2.1 Träger der Organisationsgewalt bei der Einrichtung des Schulversuchs	26
2.2 Legifizierung der "inneren" Schulangelegenheiten: Festlegung der Curricula, Abschlüsse und Berechtigungen	37
3. Recht auf Bildung und Chancengleichheit in der Kollegschule	53
3.1 Das bildungspolitische Problem der Chancengleichheit	53
3.2 Empirische Untersuchungen und pädagogische Analyse zur Chancengleichheit	57
3.3 Juristische Ansätze zur Lösung der Forderung nach Chancengleichheit und Recht auf Bildung	69
3.4 Resümee	9o
4. Kollegschule und gemeindliche Selbstverwaltung: Bedingungen für die Versuchsvorgabe an den gemeindlichen Schulträger	99
4.1 Genehmigungsvorbehalte für die Errichtung von Kollegschulen	1o2
4.2 Öffentlich-rechtliche Vereinbarungen der Gemeinden zur gemeinsamen Durchführung des Schulversuchs	1o5
4.3 Festlegung von Schulbezirken gem. § 9 I SchVG	1o7

Seite:

4.4 Kommunale Schulausschüsse und die Ausschüsse des Kollegschulversuchs 1o8

5. Beobachtung und Kollegschulaufsicht 111

5.1 Regelung der Schulaufsicht für die Kollegstufe 111

5.2 Rechtsstatus der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe (WBK) 115

5.2.1 Verhältnis Kultusministerium - WBK 116

5.2.2 Zulässigkeit der WBK, Forschung in der Kollegschule zu betreiben 123

6. Besondere Probleme, die sich aus der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung ergeben 124

6.1 Blockung des Berufsschulunterrichts 125

6.2 Anerkennung der schulischen Prüfung als Teil der Abschlußprüfung 127

7. Die "innere Verfassung" der Kollegstufe 131

7.1 Selbstverwaltung / Partizipation 131

7.2 Verfassungsrechtliche Vorüberlegungen, Grundrechte als Teilhaberechte, Doppellegitimation im Bildungswesen, Mitbestimmung/Selbstverwaltung 134

7.2.1 Pädagogische Freiheit und Mitbestimmungsrechte der Lehrer 137

7.2.2 Lernfreiheit und Mitbestimmung der Schüler 143

7.2.3 Mitbestimmung als Demokratie- und Sozialstaatsgebot 145

7.2.4 Resümee 149

7.2.5 Mitbestimmung und Selbstverwaltung 151

7.3 Partizipation und Mitbestimmung in der gesetzlichen Ausprägung, bezogen auf die Kollegschule 153

7.3.1 Kriterien zur Überprüfung von Autonomie und Partizipation im Schulgesetzentwurf von NRW 156

7.3.2 Geltende Regelung in NRW, Mitbestimmungsgesetzentwurf NRW, Niedersächsisches Schulgesetz; Synopse 158

7.3.3 Vergleich der aufgestellten Kriterien mit den in der Synopse dargestellten gesetzlichen Ausführungen und den Mitbestimmungsregelungen im Schulwesen von Bremen, Hamburg, Berlin und im Saarland 159

7.3.4 Resümee 168

8. Anhang - Anlagen I - XVI 171

A b k ü r z u n g e n

ABl.	Amtsblatt
AKO	Allgemeine Konferenzordnung
ALR	(Preußisches) Allgemeines Landrecht
AöR	Archiv für öffentliches Recht
Art.	Artikel
AVO	Ausführungsverordnung
AVR	Allgemeines Verwaltungsrecht
AWG	assoziierte Wissenschaftlergruppen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
Bd.	Band
BLK	Bund-Länder-Kommission
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Bundesverfassungsgericht-Entscheidung
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
BVerwGE	Bundesverwaltungsgericht-Entscheidung
DBFsch	Deutsche Berufs- und Fachschule
DöV	Die öffentliche Verwaltung
DVBl	Deutsches Verwaltungsblatt
f.	folgende
ff.	folgende (für die Mehrzahl)
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
GO	Gemeindeordnung
GVBl	Gesetz- und Verordnungsblatt
Hrsg.	Herausgeber
HandwO	Handwerksordnung
i.d.F.	in der Fassung
i.V.m.	in Verbindung mit
JöR	Jahrbuch für öffentliches Recht
JZ	Juristenzeitung
KGAG	Gesetz über kommunale Gemeinschaftsarbeit
KM	Kultusminister / Kultusministerium
KMK	Kultusministerkonferenz
KOSEK	Koordinierungsstelle Sekundarstufe
LVerf	Landesverfassung

LOG	Landesorganisationsgesetz
LPVG	Landespersonalvertretungsgesetz
NDS	Neue deutsche Schule
NJW	Neue Juristische Wochenschrift
m.w.N.	mit weiteren Nachweisen
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
NRW/NW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OVG	Oberverwaltungsgericht
RdErl.	Runderlaß
RdJB	Recht der Jugend und des Bildungswesens
Rdnr.	Randnummer
RFG	regional-pädagogische Fachgruppen
RVO	Rechtsverordnung
RWS	Recht, Wirtschaft und Schule
SMV	Schülermitverwaltung
SMVE	Schülermitverwaltungs-Erlaß
SchFG	Schulfinanzgesetz
SchMGE	Schulmitwirkungsgesetzentwurf
SchOG	Schulordnungsgesetz
SchPfG	Schulpflichtgesetz
SchVG	Schulverwaltungsgesetz
SchG	Schulgesetz
ÜFG	überregionale Fachgruppen
VG	Verwaltungsgericht
VR	Verwaltungsrecht
VerfUrk	Verfassungsurkunde
VVDStRL	Veröffentlichungen der Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer
WBK	Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe
WSI	Zeitschrift des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Instituts des Deutschen Gewerkschaftsbundes GmbH
ZBR	Zeitschrift für Beamtenrecht
Z.f.Päd.	Zeitschrift für Pädagogik

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

Abelein, Manfred	Recht auf Bildung, in: DöV 1967, S. 375-379
Aebli, Hans	Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 151-192
Anschütz, Gerhard	Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. 14. Auflage 1933 (Neudruck), Bad Homburg v.d.H. 1968
Arbeitsgruppe Schulverwaltungsreform im Kultusministerium NRW	Reform der Schulverwaltung - Zusammenfassung eines Gutachtens, NDS 1975, S. 331 - 333
Auernheimer/Doehlemann	Mitbestimmung in der Schule, München 1971
Aurin, Kurt	Kollegstufe Nordrhein-Westfalen - Planungskonzeption im Spannungsfeld sozialen Wandels. Ihre bildungspolitische - theoretische und -planerische Problematik, in: Z. f. Päd. 1973, S. 7o2-73o
Bauer, Adam	Recht auf Bildung - Anspruch und Wirklichkeit, in: RdJB 1973, S. 225-235
Baumert, Jürgen Raschert, Jürgen	Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen / Vorbereitung für die Berliner Mittelstufenzentren und seine organisatorische Konkretisierung, in: Z. f. Päd. 1974, S. 887-912
Badura, Peter	Das Prinzip der sozialen Grundrechte und seine Verwirklichung im Recht der Bundesrepublik Deutschland, in: Der Staat 14 (1975), S. 17-48
Ders.	Die Daseinsvorsorge als Verwaltungszweck der Leistungsverwaltung und der soziale Rechtsstaat, in: DöV 1966, S. 624-633
Baumgärtel, Gottfried	Chancengleichheit vor Gericht durch Pflichtrechtsschutzversicherung oder Prozeßhilfe? Zugleich ein Beitrag zur Funktion der Prozeßkosten, in: JZ 1975, S. 425-43o

Bernstein, Basil	Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, Köln/Opladen 1959
Bergius, Rudolf	Analyse der "Begabung". Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 229-268
Bettermann	Diskussionsbeitrag in: VVDStRL 23 (1966), S. 269-273
Ders.	Juristische Personen des öffentlichen Rechts, in: NJW 1969, S. 1321-1329
Blankertz, Herwig	Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen: Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung, in: Z. f. Päd. 1972, S. 8o9-823
Ders.	Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufen und der Berufsschulen, in: DBFsch 1972, S. 2-2o
Ders.	Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft - Versuch einer Analyse aus Anlaß des Kollegstufenmodells NW, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1973, S. 314-334
Ders.	Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation, Grünwald 1973
Ders.	Zur curricularen Entwicklung von Schwerpunkten A 18 - A 43, in: Deutscher Bildungsrat, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Stuttgart 1974
Böckenförde, Ernst-Wolfgang	Die Organisationsgewalt im Bereich der Regierung, Berlin 1964
Ders.	Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation, in: NJW 1974, S. 1529-1538

Böhmer, Wilhelm Pfeiffer, Karl-Heinz	Zur Wahl des Schulleiters und seiner Bestellung auf Zeit, in: ZBR 1975, S. 37-44
Brede, Gerhard	Demokratisierung der Schule, in: Lehnhart,Volker (Hrsg.), Demokratisierung der Schule, Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 1o, Frankfurt 1972, S. 89-9o
Bröker, Walter	Rechtsprobleme einer Neuordnung des beruflichen Schulwesens, in: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW, Schriftenreihe des Kultusministers Heft 22, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung(Hrsg.)	Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission an die Regierungschefs der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, Bonn 1971, 2 Bde.
Dies.	Bildungsgesamtplan 2 Bde., 2. Auflage, Stuttgart 1974
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft	Bildungsbericht '7o, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 197o
Ders.	Berufsbildungsgesetz, Regierungsentwurf, Bonn 1975
Denninger, Erhard	Hochschulrahmengesetz - Kernstück einer Bildungsreform, Frankfurt/M. 1972
Deutscher Bildungsrat	Empfehlung: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, in: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission 1967 - 197o, Stuttgart 197o
Ders.	Empfehlung: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, in: Empfehlungen der Bildungskommission 1967 - 1969, Stuttgart 197o
Ders.	Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn 197o
Ders.	Materialien zur Bildungsplanung Heft 1 Reform der Sekundarstufe II, Versuche in der gymnasialen Oberstufe, Bonn 1971

Deutscher Bildungsrat	Empfehlungen der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Lehrer/Schüler und Eltern, Stuttgart 1973
Ders.	Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und berufsbildendem Lernen, Stuttgart 1974
Ders.	Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer zielprogrammorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs, Stuttgart 1974
Dietze, Lutz	Zur Mitbestimmung in der Schule / Welche verfassungsrechtlichen Anforderungen sind unter dem Aspekt der Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern an eine demokratische Regelung des Schulwesens zu stellen? Gutachten im Auftrage des Gesamtelternbeirats der Stadt Mannheim, Mainz 197o
Ders.	Schulverfassung und Grundgesetz. Demokratieprinzip und Mitbestimmung in der Schulreform; Diss. jur. Mainz 1972
Ders.	Mitbestimmungsrechte und Schulreform in der BRD; Gutachten im Auftrag der deutsch-schwedischen Regierungskommission für Mitbestimmungsfragen, Mainz 1972
Ders.	Chancen und Grenzen des Elternrechts: in Schleicher, Klaus (Hrsg.), Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973
Ders.	Mitbestimmung der Gewerkschaft und der Betroffenen, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1973, Bildungspolitische Konferenz des DGB 1973, S. 6o-75
Ders.	Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Anmerkungen zum Thema des 51. DJT, in: DVBl 1976, S. 593-6o9

Dietze, Lutz Hess, Karl-Ernst Noack, Hans-Georg	Rechtslexikon für Schüler, Lehrer, Eltern, 1. Auflage, Baden-Baden 1974/ 1975
Dreier, Ralf	Zur Grundrechtssubjektivität juristischer Personen des öffentlichen Rechts, in: Festschrift für Scupin, 1974, S. 81-111
Ders.	Zur Problematik und Situation der Verfassungsinterpretation, in: Anstösse 1976, S. 1-15
Evers, Hans-Ulrich	Verwaltung und Schule, in: VVDStRL 23, (1966) S. 147-198
Ders.	Gutachten im Auftrag des Landeselternbeirats Baden-Württemberg, in: Zur Mitbestimmung in der Schule II. Zur rechtsstaatlichen und demokratischen Ordnung des Schulverhältnisses in Baden-Württemberg, Weinheim 1971
Ehlers, Dirk	Die Organisation der inhaltlichen Entscheidungsprozesse auf dem Gebiet des öffentlichen Schulwesens im Spiegel der Rechtsprechung - Eine Untersuchung über die verfassungsrechtlichen Vorgaben, in: DVBl 1976, S.615-622
Erichsen, Hans-Uwe	Höchstrichterliche Rechtsprechung zum Verwaltungsrecht. Geltung und Reichweite von Gesetzes- und Parlamentsvorbehalt. Zur Regelungskompetenz im Schulverhältnis. Das Recht auf Bildung. VerwArch., Bd. 67 (1976), S. 93 ff.
Ermacora, F.	Organisationsgewalt, in: VVDStRL 16 (1958), S. 158-252
Fernau, F.W.	Das Schulmitwirkungsgesetz - Zur Auswertung der Stellungnahmen, in: Prospect Informationsbrief des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen, Heft 15, 1973
Forsthoff, Ernst	Lehrbuch des Verwaltungsrechts, 1o. Aufl. München, Berlin 1973
Friauf, Karl-Heinrich	Bemerkungen zur verfassungsrechtlichen Problematik des Subventionswesens, in: DVBl 1966, S. 729-738
Ders.	Zur Rolle der Grundrechte im Interventions- und Leistungsstaat, in: DVBl 1971, S. 674 ff.

Frister, Erich	Die GEW fordert Demokratisierung der Schule, in: Demokratisierung der Schule - Meinungen und Stellungnahmen aus der Diskussion innerhalb der GEW, in: Material und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Nr. 132, S. 13-16, Bühl-Baden 1969
Ders.	Zur Rolle des Lehrers in einer demokratischen Schule, in: Lehnhart, Volker (Hrsg.), Demokratisierung der Schule, Erziehungswissenschaftliche Reihe Bd. 1o, S. 75-88; Frankfurt 1972
Freudenberger, Georg	Beiträge zur Lehre vom besonderen Gewaltverhältnis im öffentlichen Recht. Annalen des Deutschen Reichs (64)1931, S. 163-2o8
Frommberger/Rolff/ Spies (Hrsg.)	Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, Braunschweig 1972
Fuß, Ernst-Werner	Verwaltung und Schule, in: VVDStRL 23, S. 199-248
Ders.	Personale Kontaktverhältnisse zwischen Verwaltung und Bürger. Zum Abschied vom besonderen Gewaltverhältnis, in: DöV 1972, S. 765-774
Geck, Wilhelm-Karl	Die Stellung der Studenten in der Universität, in: VVDStRL 27 (1969), S.143 -187
Geller/Kleinrahm/Fleck	Die Verfassung des Landes NRW, 3. Aufl., Göttingen 1963
Gerstenmaier, Klaus Albrecht	Die Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes als Prüfungsmaßstab im Normenkontrollverfahren. Justitiabilität und Justitiabilisierung der Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes, in: Schriften zum öffentlichen Recht, Bd. 267, Berlin 1975
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	Stellungnahme zum Gesetzentwurf des Kultusministers, in: NDS, Sonderbeilage Mai 1972
Dies.	Demokratisierung des Schulwesens in der Reihe: Im Brennpunkt, Sondernummer Juli 1972
Girgensohn, Jürgen	Mitwirkung auch in der Schule, in: Informationsbrief des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen Nr. 8, Sept. 1971, S. 6-1o

Girschner, Walter	Selbst- und Mithestimmung als Steuerungsprobleme im Schulwesen; zu den Empfehlungen des Bildungsrats "Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler, Eltern", in: Z. f. Päd. 1974, S. 839-864
Götz, Volkmar	Recht der Wirtschaftssubventionen, Berlin 1966
Grimm, Susanne	Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966
Görs, Dieter	Soziale Herkunft der Schüler und Ungleichheit der Bildungschancen, in: WSI 1975, S. 233-245
Groß, Rudolf	Sonderverordnung für besondere Gewaltverhältnisse und Organisationsbestimmung, in: NJW 1969, S. 216 f.
Habermas, Jürgen	Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 197o
Habermas, Luhmann	Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971
Häberle, Peter	Grundrechte im Leistungsstaat, in: VVDStRL 3o (1972), S. 41-141
Harnischfeger, H. Heimann, G.	Rechtsfragen der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien. Bd. 13 der Bildungskommission, 1. Auflage, Stuttgart 197o
Heckel, Hans	Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts, in: Hans Heckel, Eugen Lemberg u.a., Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 99 ff.
Ders.	Ideenskizze für eine Grundordnung der deutschen Schule, in: Heckel, Hans: Eine Grundordnung der deutschen Schule, Stuttgart 1958, S. 28-44
Ders.	Schule und Schulverwaltung als Aufgabe der Verwaltungspolitik, in: DöV 1968, S. 371-376
Heckel/Seipp	Schulrechtskunde, 4. Auflage, Neuwied/ Berlin 1969
Heckhausen, Heinz	Leistungsprinzip und Chancengleichheit, in: Roth, Heinrich; Friedrich, Dagmar (Hrsg.), Bildungsforschung Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Stuttgart 1975

Hennecke, Frank	Staat und Unterricht; zur Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen, Berlin 1972
Hennis, Wilhelm	Demokratisierung, zur Problematik eines Begriffs, Köln/Opladen 197o
Hentig, Helmut	Erbliche Umwelt - oder Begabung zwischen Wissenschaft und Politik, Überlegungen aus Anlaß des folgenden Beitrags A. Jensen's, in: Neue Sammlung 1971, S. 51-71
Hesse, Konrad	Grundzüge des Verfassungsrechts in der Bundesrepublik Deutschland, 3. Auflage, Karlsruhe 1969
Heymann/Stein	Das Grundrecht auf Bildung, in: AöR, Bd. 97, S. 186-232
Hitpass, Joseph	Einstellungen zur höheren Bildung - Eine Motivuntersuchung - Ratingen 1965
Hochstetter, Herbert	Noch einmal: Schule und Schulträger, Schulaufsicht und Schulverwaltung, in: RWS 1962, S. 6-9
Hönes, W. Jörg	Das berufsbezogene Abitur - zur Theorie und Praxis der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, in: DBFSch 1973, S. 513-531
Hüfner, Klaus (Hrsg.)	Bildungswesen: mangelhaft BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen; Frankfurt/M., Berlin, München 1973
Ipsen, Hans-Peter	Diskussionsbeitrag, in: VVDStRL 23, (1966) S. 267-269
Jencks, Christopher	Chancengleichheit; (deutsche Ausgabe), 1. Auflage, Hamburg 1973
Jensen, Arthur	Erblicher IQ oder Pädagogischer Optimismus vor einem anderen Gericht, in: Neue Sammlung 1971, S. 73
Ders.	Wie sehr können wir schulische Intelligenz und Leistung steigern, in: H. Skowronek (Hrsg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973
Jesch, Dietrich	Gesetz und Verwaltung; eine Problemstudie zum Wandel des Gesetzmäßigkeitsprinzips, Tübingen 1961

Junge, W.	Rechtsfragen zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens, in: Schriftenreihe des KM NW, Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW, Heft 22, Ratingen, Castellaun, Düsseldorf 1973
Kell, Adolf	Kollegstufe im Spiegel der Meinungen, zu einigen Fehlinterpretationen und Mißverständnissen über einen Modellversuch zur Integration berufsqualifizierender und studienqualifizierender Ausbildungsgänge, in: Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 301-309
Ders.	Schulverfassung/Thesen, Konzeptionen, Entwürfe, München 1973
Ders.	Planung und Koordination des Curriculums im Verbund von mehreren Lernorten, maschinenschriftliches Manuskript, September 1974
Kell, Adolf Lipsmeier, Anton	Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Strukturen und Perspektiven, unveröffentl. Manuskript 1974
Keller, Schreiber	Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Starnberg 1973
Klehn, Ludwig	Die Bedeutung des beruflichen Bildungsgedankens für den Neubau des deutschen Schulwesens, DBPsch 1959, S. 913 ff.
Klein, F.	Zum Recht auf Erziehung und Bildung, in: Klein/Fabricius 'Das Recht auf Bildung und seine Verwirklichung im Ballungsraum' 1969, S. 7-28
Koh, Jan Peter	Erziehung in Schule und Elternhaus, Stuttgart 1963
Kollegstufenmodell NRW	Und wer gewinnt die Schüler? Prestigebarrieren zwischen Gymnasial- und Berufsschullehrern, in: analysen 1973, [illegible] 18-22
Kordes, Hager	Zur Rolle des obligatorischen Lernbereichs; unveröffentl. Manuskript 1973
Ders.	Work shop, ÜFG-Empfehlungen zum Gesamtsystem der Schwerpunkte. Maschinenschriftliches Manuskript 1975, 39-4-75

Kordes, Hagen	Work shop in der Kosek, zur Vorbereitung der Entscheidungsprozesse über den Lernbereich Schwerpunkt. Düsseldorf: Sept./Okt. 1975, maschinenschriftliches Manuskript
Kuhlmann, Caspar	Schulreform und Gesellschaft in der BRD 1964 - 1966; die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik, Stuttgart, 1. Auflage 197o
Kultusminister des Landes NW	Bildungswege an den Schulen Nordrhein-Westfalens, in: Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 1o, Ratingen/Wuppertal/Kastellaun 1971, 5. Auflage
Ders.	- Kollegstufe NW - in: Schriftenreihe des Kultusministeriums zur Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW, Heft 17, Ratingen/Düsseldorf 1972
Ders.	Schulmitwirkungsgesetz - Bericht über die Stellungnahmen zu den Entwürfen für ein Schulmitwirkungsgesetz, maschinenschriftliches Manuskript, Düsseldorf 1973
Ders.	Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW - Strukturförderung des Bildungswesens des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 22, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1973
Ders.	Referentenentwurf eines Gesetzes über die Mitwirkung im Schulwesen, Schulmitwirkungsgesetz (SchMG), Stand: 8.11.1974
Ders.	Amtliche Begründung zum Referentenentwurf eines Gesetzes über die Mitwirkung im Schulwesen, Schulmitwirkungsgesetz, Stand: 8.11.1974
Ders.	Modellversuch Kollegschule / Verbundsystem Sekundarstufe II; Einrichtungen und Arbeitsprogramm, Düsseldorf 1974, I A 2 36-2o-24/o, maschinenschriftliches Manuskript 363/74
Kutscha, Günther	Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im kaufmännischen Arbeitsprozeß - Ein Strukturgittermodell zur didaktischen Vermittlung ökonomischer Fachkompetenzen in der integrierten Sekundarstufe II, unveröffentlichtes Manuskript 1974

Landeselternschaft der Gymnasien des Landes NRW	Vorlage des Gesamtvorstandes an die Mitgliederversammlung, unveröffentlichtes Manuskript o.J.
Dies.	Stellungnahme zum Gesetzentwurf des Kultusministers, unveröffentlichtes Manuskript, 2 - 192 -
Landé, Walter	Die Schule in der Reichsverfassung, Berlin 1929
Landesregierung NRW	Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 197o
Lehnhart, Volker	Diskussion über die Schulreform in der Bundesrepublik Deutschland, Problembereiche Schule - Demokratieverwirklichung, gesellschaftliche Strukturreform, in: Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 15, Frankfurt 1972
Ders.	Demokratisierung der Schule, Frankfurt 1972
Leibholz-Rinck	Grundgesetz. Kommentar anhand der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, 5. Auflage, Köln 1975
Lemberg, Eugen Klaus-Roeder, Rosemarie	Familie - Schule - Sozialisation, in: Gerhard Wurzbacher (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968
Lempert, Wolfgang	Materiale Chancengleichheit für alle? Modellversuch Kollegstufe Nordrhein-Westfalen, in: Neue Sammlung 1972, S. 238-3o9
Liesegang, Helmuth	Zentralfragen eines verfassungsgemäßen Grundrechtsverständnisses, in: JuS 1976, S. 42o-424
Lisop, Ingrid	Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch didaktische Prinzipien, in: DBFsch 1973, S. 578-596
Löhning, Bernd	Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulverhältnis, Berlin 1974
Loerke, Theodor Gebauer, Edeltraut	Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, DJPF, Frankfurt/M. 1965
Mallmann, Walter	Schranken nicht hoheitlicher Verwaltung, in: VVDStRL 19 (1961), S. 165-2o7

Mangoldt, Hermann von Klein, Friedrich	Das Bonner Grundgesetz, Bd. I, Berlin, Frankfurt/M., 2. Auflage 1957
Martens, Wolfgang	Grundrechte im Leistungsstaat, in: VVDStRL 3o (1972), S. 7-42
Maurer, F. Schell, Ch. Schusser, G.	Begabung und Lernen. Der Gutachterband des Deutschen Bildungsrates, in: Z. f. Päd. 197o, S. 275-294
Maunz-Dürig-Herzog	Grundgesetz, Kommentar (Loseblatt), 4. Aufl., München, Stand: 1974
Meyer, Otto	Deutsches Verwaltungsrecht, Bd. II, 3. Auflage, München 1924
Meyerhoff, Hermann Plünder, Tilmann Schäfer, Hans-J. Hintzen, Hans	Schulverwaltungsgesetz und Schulfinanzgesetz Nordrhein-Westfalen, 2. Auflage, Köln 1968
Mühle, Günther	Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung (einführendes Gutachten), in: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission, Begabung und Lernen, S. 69-97,6. Auflage, Stuttgart 1971
v. Münch, Ingo	Die pädagogische Freiheit des Lehrers, in: DVBl 1964, S. 789 - 795
Münsteraner Arbeitsgruppe	Integrierte Sekundarstufe II, in: Z. f. Päd. 1974, S. 367 - 4o3 Modell der Oberstufe eines demokratischen Bildungswesens im Lichte der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats
Nevermann, Knut	Autonomisierung und Partizipation, in: Neue Sammlung 1972, S. 23o-241
Ders.	Reform der Schulverfassung / Zwischenbilanz der Tendenzen in Diskussionen und Kodifikationen, in: RdJB 1975, S. 2oo - 214
Niehues, Norbert	Schul- und Prüfungsrecht, in: Schriftenreihe der Neuen Juristischen Wochenschrift, München 1976
Ders.	Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu regeln? - Thesen -, in: Gutachten C für den 51. deutschen Juristentag München 1976

Nitsch, Wolfgang Gerhard, Uta Offe, Klaus Preuß, Ulrich	Hochschule in der Demokratie, Frankfurt/M. 1965
Nunner-Winkler, Gertrud	Chancengleichheit in allgemeinbildenden Schulen, in: Szöll György (Hrsg.), Privilegierung und Nichtprivilegierung, München 1972, S. 17o ff.
Organisation for Economic Cooperation and Development	Reviews of National Policies for Education: Germany, Paris 1972
Ders.	Bildungswesen mangelhaft, BRD - Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, deutsche Übersetzung v. Klaus Hüfner, Frankfurt/Berlin/München 1973
Oppermann, Thomas	Kulturverwaltungsrecht. Bildung, Wissenschaft, Kunst, Tübingen 1969
Ders.	Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C für den 51. Deutschen Juristentag, München 1976
Peisert, Hans-Gert	Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Reihe: Studien zur Soziologie. Hrsg. Ralf Dahrendorf, München 1967
Perschel, Wolfgang	Staatliche Schulaufsicht und kommunale Selbstverwaltung nach dem Grundgesetz, in: RWS 1962, S. 1o1-1o9
Ders.	Die Lehrfreiheit des Lehrers, in: DöV 197o, S. 34-4o
Ders.	Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule, in: Lehnhart, Volker, 'Demokratisierung der Schule' Erziehungswissenschaftliche Reihe, Frankfurt 1972
Peters, Hans	Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule, in: Karl August Bettermann, Hans-Carl Nipperdey, Ulrich Scheuner: Die Grundrechte, Bd. 4, 1. Halbband, S. 369-445, Berlin 196o
Ders.	Diskussionsbeitrag, in: VVDStRL 23 (1966), S. 529-536

Philologenverband	Stellungnahme zum Gesetzentwurf des Kultusministers 1971, in: Friedrich Meyer, Demokratie in der Schule, Berlin/New York 1973
Preuß, Ulrich	Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen, untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen, in: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart, 1. Auflage 1969
Pross, Helge	Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1969
Quilisch, Martin Schober, Reinhard	Bildungsforscher in der Schule - Grundlagen und Grenzen empirischer Sozialforschung im Schulbereich in verfassungsrechtlicher Sicht, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 22, Stuttgart 1972
Rasch	Entstehung und Auflösung von Körperschaften des öffentlichen Rechts, DVBl 1970, S. 765 ff.
Raschert, Jürgen	Gesamtschule, ein gesellschaftliches Experiment. Möglichkeiten einer rechtlichen rationalen Begründung, bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche, Stuttgart 1974
Reuter, Lutz Rainer	Das Recht auf chancengleiche Bildung. Diss. jur. 1972
Ders.	Sozialer Wandel durch Schule. Emanzipation und Demokratisierung als Zielfaktoren des Schulauftrags und ihre Funktionsverkürzung in den gegenwärtigen Schulmitwirkungsmodellen, in: RdJB 1973, S. 330-337
Ders.	Soziales Grundrecht auf Bildung, Ansätze eines Verfassungswandels im Leistungsstaat, in: DVBl 1974, S. 7-19
Ders.	Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung. Analyse und Kritik der Gesetzentwürfe und Gesetzgebung zur Demokratisierung der Schule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage der Wochenzeitung 'Das Parlament', B 2/75

Reuter, Lutz Rainer	Curriculare Partizipation im Schulsystem. Begründungszusammenhang - Rahmenbedingungen - Gesetzgebungsstand, in: RdJB 1976, S. 248-254
Richter, Ingo	Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes, in: Neue Sammlung 1969, S.387-4o5
Ders.	Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Zur Bestandsgarantie und zur gesetzlichen Regelung der priv. beruflichen Bildung, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 14, Stuttgart 197o
Ders.	Bildungsreform durch Verfassungsinterpretation, in: RdJB 1971, S. 131-138
Ders.	Kommunale und schulische Selbstverwaltung, in: RdJB 1972, S.8 ff.
Ders.	Bildungsverfassungsrecht. Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen, Stuttgart 1974
Ders.	Schulreform und Grundgesetz. Weinheim und Basel 1974
Ders.	Bildungsverwaltung. Gutachten für den Deutschen Bildungsrat, 1973, maschinenschriftliches Manuskript
Ders.	Bildungsverwaltungsforschung, in: Heinrich Roth, Dagmar Friedrich (Hrsg.), Bildungsforschung, S. 341-4o2
Ridder, H. Stein, E.	Die Freiheit der Wissenschaft und der Schutz von Staatsgeheimnissen, in: DöV 1962, S. 361 ff.
Ritter/Engel	Genetik und Begabung, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Begabung und Lernen, 6. Auflage, Stuttgart 1971 S. 99-128
Rolff, Hans-G. Rommel, Hans	Zur Sozialisationsproblematik in der Kollegstufe, in: Kollegstufe NW (Heft 17), S. 196-2o1
Rolff, Hans-G.	Sozialpsychologische Probleme und bauliche Voraussetzungen der Integration, in: Die deutsche Schule 1973, S.586-599

Rolff, Hans-G.	Sozialisation und Auslese durch die Schule. Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien, Gesellschaft und Erziehung, Teil VII, Heidelberg 1967
Roth, Heinrich (Hrsg.) Friedrich, Dagmar	Bildungsforschung. Probleme/Perspektiven/Prioritäten, 2 Bde., Stuttgart 1975
Rupp, Hans-Heinrich	Die verfassungsrechtliche Seite des Umweltschutzes, in: JZ 1971, S. 4o1
Säcker, Horst	Zur gesetzlichen Regelung von Schulversuchen, in: DVBl 1972, S. 312-315
Ders.	Schulversuche und Verfassungsrecht, in: RdJB 1972, S. 13-17
Schelsky, Helmut	Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek/b. Hamburg 1963
Sellmer, Peter	Der Vorbehalt des Gesetzes, in: JuS 1968, S. 489 ff.
Sellschopp, Hermann	Das Schulverhältnis und der Gesetzesvorbehalt, in: DöV 1971, S. 413-416
Smend, R.	Staatsrechtliche Abhandlungen und andere Aufsätze, Berlin 1954
Sonderdruck aus Wirtschaft und Statistik	Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 1o. und 13. Schuljahrgang 1967/69
Scholler, Heinrich	Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot oder als Gebot der Chancengleichheit, Berlin 1969
Schörken, Rolf	Funktion und Bedeutung des politischen Unterrichts in der Kollegschule, in: Materialien zur politischen Bildung 1973, S. 55-64
Schülermitverwaltung der allgemeinbildenden Schulen des Landes NRW	Stellungnahme der SMV zum Entwurf des Kultusministeriums, März 1972, abgedruckt in Meyer, Friedrich, Demokratie in der Schule, Berlin/New York 1973
Schulkollegium beim Regierungspräsidenten in Münster	Stellungnahme zum Gesetzentwurf über die Mitwirkung im Schulwesen. Maschinenschriftliches Manuskript 1972
Ständige Konferenz der Kultusminister	Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluß vom 25.5.1973

Ständige Konferenz der Kultusminister	Schülermitverantwortung. Beschluß vom 3. Oktober 1968
Dies.	Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II und einführender Bericht, Darmstadt 1972
Staff, Ilse	Schulaufsicht und pädagogische Freiheit des Lehrers, in: DöV 1969, S. 627-63o
Dies.	Das Grundrecht auf Bildung, in: Bildung und Konfessionalität, S. 1o9-126
Stark, Christian	Organisation des öffentlichen Schulwesens, in: NJW 1976, S. 1374-1379
Ders.	Die Bindung des Richters an Gesetz und Verfassung, in: VVDStRL 34 (1976), S. 43-93
Stephany, Horst	Staatliche Schulhoheit und kommunale Selbstverwaltung, Stuttgart 1964
Ders.	Schule als Körperschaft, in: Die Höhere Schule 1971, S. 65-67
Stein, Erwin	Das Mitbestimmungsrecht der Eltern und die staatliche Schulaufsicht, in: Fragen der Freiheit 1969 (Heft 79), S. 1 ff.
Ders.	Die rechtsphilosophischen und positivrechtlichen Grundlagen des Elternrechts, in: Stein/Joest Dubois, Elternrecht 1958, S. 5 ff.
Stein, Ekkhart	Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Verfassungsrechtliche Überlegungen zur freiheitlichen Organisation im Schulwesen. Berlin/Neuwied 1967
Stern, Klaus	Rechtsfragen der öffentlichen Subventionierung Privater, in: JZ 196o, S. 518 - 525
Stock, Martin	"Materielle Selbstverwaltung" der öffentlichen Schule. Die Vorschläge des Deutschen Bildungsrats zur Reform der Schulverwaltungsorganisation und die emanzipatorische Dimension des Schulverfassungsrechts, in: AöR 96 (1971), S. 392-422

Stock, Martin	Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen, emanzipatorischer Schulverfassung, in: Pädagogische Forschungen, Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien, Heidelberg 1971
Ders.	Bildungsverfassungsrecht, in: Z. f. Päd. 1974, S. 947-955
Sturm, Gerd	Die Schule im Rechtsstaat, in: RdJB 1974, S. 1-7
Thoma, Gösta	Zur Strukturierung der politischen Dimension des Unterrichts im Teilbereich der allgemeinen Gesellschaftslehre an der Kollegstufe (Gutachten für die Planungskommission), in: Kollegstufe NW (Heft 17) 1972
Thoma, Richard	Rechtsstaatsidee und Verwaltungsrechtswissenschaft, JöR Bd. 4 (1910), S. 196 ff.
Thema: Kollegstufe NW	So wird die Kollegschule in die Gremien gebracht, in: Bildung aktuell 1971, S. 341-347
Uhlitz, Otto	Dekonzentration und Dezentralisation oder abhängige und unabhängige Dezentralisation? in: Conrad, Jahrreiß (Hrsg.), Gedächtnisschrift für Hans Peters, 1967, S. 265 ff.
Vogel, Johann Peter	Mitbestimmung in der Schule. Bemerkungen aus Anlaß neuer Mitbestimmungsgesetzentwürfe in einigen Bundesländern, in: Neue Sammlung 1972, S. 266-269
Vogel, Klaus	Gesetzgeber und Verwaltung, in: VVDStRL 24 (1966), S. 125-183
Wagner, Günther	Grenzen des Gesetzesvorbehaltes im Schulrecht, in: RdJB 1976, S. 257-264
Weber, Norbert	Privilegien durch Bildung; über die Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland, 1. Auflage, Frankfurt 1973
Wentzel, Matthias	Autonomes Berufsbildungsrecht und Grundgesetz, in: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart 1970

Westphalen, Karl	Autonomisierung und Partizipation? Skeptische Überlegungen zu einem neuen Projekt der Bildungsplanung, in: Höhere Schule 1973, S. 35-37
Wissenschaftsrat	Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 197o, Tübingen 1966
Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe NW	Skizze eines Gesamtsystems der Schwerpunkte, Münster 1974
Wimmer, Raimund	Sind die deutschen Unterrichtsverwaltungen rechtsstaatlich, in: DVBl 1966, S. 846-854
Wolff/Bachof	Verwaltungsrecht Bd. I, 9. Auflage, München 1974
Dies.	Verwaltungsrecht Bd. II, 4. Auflage, München 1976
Wolff, Hans-J.	Verwaltungsrecht Bd. III, 3. Auflage, München 1973
Zabeck, Jürgen	Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsqualifikation, in: Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 31-39
Ders.	Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie. Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsausbildung, in: DBFsch 1973, S. 563-577

0. Inhaltsübersicht

Diese Arbeit geht von dem Kollegschulmodell aus, so wie es zunächst in der Planungskonzeption der Landesregierung von NRW vorgestellt [1] und dann durch die Planungskommission Kollegstufe NW unter Vorsitz von Herwig Blankertz weiterentwickelt wurde. [2] Die konkrete Umsetzung des Schulversuchs in die Praxis geschieht durch Modellschulen, die in Projektregionen zusammengefaßt werden. Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es nicht, die bildungstheoretischen Prämissen des Kollegschulmodells zu analysieren [3] oder seinen Wissenschaftsbegriff zu kritisieren. Auch die gesellschaftspolitische Notwendigkeit der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung steht nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist vielmehr, daß der Kollegschulversuch zwar aus pädagogischen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten heraus entstanden ist, dabei aber juristische Probleme aufwirft, die im Rahmen dieses umfassenden Reformversuchs gelöst werden müssen. Dabei steht es Juristen, die stets der Entwicklung der Bildungspolitik nachlaufen, schlecht an Barrieren zu errichten [4]; aber gegebenenfalls ist es Aufgabe des Juristen, die rechtlichen Schranken von Schulreformen aufzuzeigen.

---

1) Vgl. Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, S. 5o.

2) Die Planungskommission Kollegstufe hat ihre Arbeit am 2o. Dezember 1972 mit der Übergabe eines Gutachtens abgeschlossen: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Kollegstufe NW, Schriftenreihe "Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen", Heft 17, Ratingen 1972.

3) Vgl. hierzu Aurin, Kollegstufe NW in: Z. f. Päd. 1973, S. 7o9-73o (715 ff.). Blankertz in: Deutsche Berufs- und Fachschule 1972, S. 2; ders., Kollegstufe als Gesamtoberstufe, S. 17-2o; Zabeck in: Zeitschrift für Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 33 f.

4) Vgl. Heymann-Stein, AöR, Bd. 97, S. 188.

Es soll versucht werden zu zeigen, daß die geltenden Rechts- und Verfassungsbestimmungen [1] bzw. neuere Gesetzesentwürfe [2] zentralen Bedingungen des Projekts "Kollegstufe" nicht nur nicht entgegenstehen, sondern sie juristisch absichern und legitimieren.

Zentrale juristische Probleme des Schulversuchs lassen sich benennen:

Bei der Einrichtung des Schulversuchs liegt der juristische Schwerpunkt bei der Frage nach dem Träger der Organisationsgewalt. An Hand der Kompetenzzuweisungen des Grundgesetzes und des Landesrechts von Nordrhein-Westfalen muß versucht werden zu entscheiden, in welcher Form: Gesetz, Rechtsverordnung oder interner Organisationsakt der Verwaltung neue Schulformen eingerichtet werden müssen und welches Verfassungsorgan dementsprechend für die organisatorische Festlegung zuständig ist (Exekutive also Verwaltung und Regierung oder Legislative). Damit zusammenhängend soll auf die Frage der Regelungsformen von inneren Schulangelegenheiten eingegangen werden. Das betrifft vor allem die Festlegung der Curricula, Abschlüsse und Berechtigungen; juristisch gewendet heißt die Problematik: Legifizierung von Lehrplänen, Beteiligung des Gesetzgebers bei innerschulischen Angelegenheiten, die für den Rechtsstatus von Schülern, Lehrern, Eltern Bedeutung besitzen.

---

1) Von grundlegender Relevanz ist das Sozialstaatsprinzip Art. 2o III GG. Darüberhinaus sind die Artikel 2 I, 3, 5, III, 12 I GG für die Bildungsbereiche von entscheidender Bedeutung. Kritisch gegenüber einer "zu verfassungspolitischen" Betrachtungsweise des Sozialstaatsgebots, Oppermann Gutachten f. 51. DJT Bd. I, S. 2o f. Vgl. Strukturplan für das Bildungswesen, S. 25. Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes vom 8. März 1975, GVBl NW S. 295.

2) Entwurf eines Gesetzes über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz Nordrhein-Westfalen (Referentenentwurf des Kultusministeriums vom November 1974). Vgl. dazu auch die früheren Gesetzentwürfe des Kultusministeriums vom August 1971 sowie vom Mai 1974. Weiter: das erste Gesetz über die Mitbestimmung der Lehrer, der Erziehungsberechtigten und der Schüler an der Gestaltung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Entwurf eines Schulmitbestimmungsgesetzes der CDU-Landtagsfraktion des Landes Nordrhein-Westfalen vom 14.12.197o).

Im Kollegschulmodell sollen die Inhalte der Lernbereiche geändert werden, der Unterricht wird in einem offenen Kurssystem organisiert, die Leistungsbewertung wird entsprechend der KMK-Empfehlung zur Oberstufenreform [1] nach einem Punkt-Kredit-System vorgenommen; in der Kollegstufe werden verschiedene Abschlüsse kombinierbar (z.B. studien- und berufsbezogene Abschlüsse). [2] Als juristisches Problem stellt sich bei solchermaßen veränderten schulischen Inhalten die Verwirklichung des Rechts auf Bildung und die Herstellung materieller Chancengleichheit [3], beides zentrale Ziele des Kollegschulversuchs. [4]

Bevor Schulträger in den Kollegschulversuch einsteigen, müssen sie verschiedene Bedingungen und Voraussetzungen erfüllen [5] (z.B. systematische Schulentwicklungsplanung für den Bereich der Sekundarstufe II).
Im juristischen Mittelpunkt steht dabei die gemeindliche Mitverantwortung im Schulwesen.
Zur Beobachtung, Kontrolle und Weiterentwicklung des Schulversuchs sind mehrere Gremien geschaffen worden. Zentrales Organ ist die wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe (WBK) [6], die

---

1) KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, S. 1o.

2) S. 33 f., S. 62-69, S. 7o f.: alle Zitate in Kollegstufe NW, Heft 17 der Schriftenreihe des Kultusministeriums von NRW.

3) Vgl. dazu: Heymann-Stein, Das Recht auf Bildung, AöR 97, S. 185-232, siehe auch I. Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 183-3oo.

4) Vgl. auch: Empfehlungen der Bildungskommission Teil I, S. 15; und Strukturplan für das Bildungswesen, S.17; Kollegstufe NW, Heft 17, S. 17.

5) Heft 17, S. 85. Dabei soll auch eingegangen werden auf das Verhältnis der gemeindlichen Schulausschüsse (§ 12 SchVG) und den für den Aufbau des Schulversuchs vorgesehenen örtlichen bzw. regionalen Planungsgremien (vgl. Erlaß des Kultusministers vom 1o.7.73 Nr. 1533 732 c unter 2.2.).

6) Zum Problem der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen vgl. die Empfehlungen der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen vom 3o. Januar 1969, S. 141-157; Heft 17, S. 115-118 zur wissenschaftlichen Begleitung der Kollegstufe. Dazu auch: A. Kell, Kollegstufe NW, in Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 3o2 f.

die drei Arbeitsbereiche Curriculumentwicklung (1), Entwicklung und Erprobung eines Konzepts für die innere Schulorganisation (2) und Beobachtung und Steuerung des sozialen Lebens in der Kollegschule (3) umfaßt. Dabei soll auf die Rechtstellung der WBK eingegangen werden, insbesondere einerseits im Verhältnis zum Kultusministerium und andererseits zu den zu betreuenden Schulen bzw. Projektregionen. [1)]
In einem weiteren Abschnitt dieses Teils soll die Regelung der Schulaufsicht über den Schulversuch untersucht werden. [2)]

Aus der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung ergeben sich ebenfalls spezifische juristische Probleme: So die Blockung des Berufsschulunterrichts und das Verhältnis von schulinterner Abschlußprüfung zur Gesamtprüfung, die gemäß § 36 Berufsbildungsgesetz (BBiG) einheitlich, d.h. schulischer und beruflicher Teil vor einem Prüfungsausschuß - abgelegt werden muß. Der letzte Punkt beschäftigt sich mit der "inneren Verfassung der Kollegstufe". Die Planungskommission Kollegstufe hat zu diesem Punkt keinen eigenen Vorschlag vorgelegt. Aus diesem Grund soll aus verfassungsrechtlichen Positionen Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrern bei der Durchführung des Kollegschulmodells entwickelt werden. [3)]

---

1) Weitere Gremien, die insbesondere im Hinblick auf die Überleitung der bestehenden Lehrpläne in das integrierende Curriculum der Kollegschule geschaffen wurden, sind überregionale Fachgruppen (ÜFG's) und regionale Fachgruppen (RFG's).

2) Vgl. dazu den Erlaß des Kultusministeriums NW vom 1o.7.1973, Aktz.: Nr. 1533/73 2 c.

3) Die elterliche Mitwirkung kann vernachlässigt werden, da es sich bei dem Kollegschulmodell um die Reform des Sekundarbereichs II handelt, d.h. die Schüler stehen entweder vor der vollen Grundrechtsmündigkeit oder sind es bereits. Daß den Eltern im Sekundarbereich II nur noch begrenzte Mitwirkungsfunktion zukommt, zeigt sich auch an dem Schlüssel, den der Entwurf des Kultusministers von NW für ein Schulmitwirkungsgesetz bei der Besetzung der Schulkonferenz vorsieht. Danach ergibt sich ein Paritätenverhältnis von 3 : 2 : 1 (Lehrer, Schüler, Eltern).

Ausgangspunkt zur Beantwortung ist die Frage nach der verfassungsrechtlichen Zulässigkeit der Mitwirkung und Mitbestimmung im Schulwesen, oder anders gewendet: Die Schule ist herkömmlich als unselbständige Anstalt in dem durch das allgemeine Verwaltungsrecht ("Anstaltszweck" als Ermächtigungsgrundlage für den "Anstaltsherrn") geregelten staatlichen Herrschaftszusammenhang (besonderes Gewaltverhältnis des Schülers, besonderes Pflicht- und Treueverhältnis des Lehrers als Beamter) festeingebunden. Gerade die Entwicklung des Kollegschulversuchs zeigt, daß ein derartiges Verständnis von Schule zur Regelung der Entscheidungsprozesse für Kollegschulen nicht ausreicht. [1] Die Kollegschule entwickelt sich - zumindest mit dem Beginn der Hauptphase [2] - zu einem selbständigen Schulsystem auf lokaler/regionaler Grundlage und tritt so - zumindest teilweise - aus der hierarchisch aufgebauten Bildungsverwaltung heraus. Eine Sicherung derartiger Selbstverwaltungsstrukturen "setzt ein verändertes Grundrechtsverständnis" voraus. Aus reinen "Abwehrrechten" werden "Teilhaberechte", die zu einer "Verdoppelung" der Legitimation im Bildungswesen beitragen können, d.h.: Entscheidungen im Bildungswesen (Kollegstufe) werden

1. auf die im parlamentarischen System verankerte gesamtgesellschaftliche Repräsentation gestützt und
2. als sekundäre Legitimation, auf die in gesellschaftlichen Subsystemen zu organisierende korporationsmäßige Willensbildung. [3]

Ein solch verändertes Grundrechtsverständnis steht freilich auf schwankendem Boden:

1. Es durchbricht das Prinzip der Volkssouveränität, das das Volk als politische Einheit begreift und weitere Legitimationsquellen politischer Herrschaft ausschließt.
2. Das Prinzip der sekundären Legitimation versteht Grundrechte als Teilhaberechte; demokratische Teilhabe an der Ausübung politischer Herrschaft durch allgemeine Wahlen wird durch Teilhabe an Entscheidungsprozessen in Subsystemen erweitert.

---

1) Vgl. Kollegstufe NW, Heft 17, S. 74.

2) Vgl. Erlaß des Kultusministeriums vom 6. Juli 1972, Aktz.: 1 a 5.36-2o-24/o Nr. 6753 aus /72 (4.1).

3) Vgl. Deutscher Bildungsrat zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil 1, S. 22 f. und Ingo Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 3o8.

3. Das Prinzip der Gleichheit (wie bei der Wahl) wird durch die ungleiche Repräsentation ersetzt, indem bestimmten Gruppen ein größeres Stimmgewicht zugebilligt wird als anderen.

4. Eine erweiterte Legitimation durchbricht die "Einheit der Staatsgewalt", was nur da zulässig sein soll, wo die Verfassung die Selbstverwaltung selbst gewährleistet.

Die Mitbestimmung der Schüler ist aus der verfassungsrechtlichen Lernfreiheit gem. Art. 12 GG zu entwickeln. Anknüpfungspunkt für eine stärkere Mitbestimmung der Lehrer wäre die aus Art. 5 Abs. 3 zu entwickelnde pädagogische Freiheit, die neben individuellen Rechten auch kollektive Mitbestimmungsrechte verfassungsrechtlich absichert. [1)]
Anhand eines Mitbestimmungsmodells wären die Komplexe zu bestimmen, auf die sich derartige Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Kollegschule beziehen können. [2)]

Dabei ist auch eine terminologische Begriffsklärung der verschiedenen Mitwirkungsmöglichkeiten im Schulwesen vorzunehmen. [3)] Konkret kann die Frage der Mitbestimmung an dem Mitbestimmungsentwurf des Kultusministers NW diskutiert werden. [4)]
Als direkter Vergleich bietet sich das niedersächsische Schulgesetz vom 3o. Mai 1974 an. Des weiteren werden in dem Vergleich das Schulverfassungsgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg [5)], der Schulverwaltungsgesetzentwurf der Freien und Hansestadt Bremen [6)] sowie das saarländische Schulmitbestimmungsgesetz vom

---

1) Zum kollektiven Charakter der Wissenschafts- bzw. Lehrfreiheit vgl. Denninger, Hochschulrahmengesetz, S. 76 f., Deutscher Bildungsrat, a.a.O. (Anmerkung 3 A 7 f.).

2) Solche Überlegungen tragen allerdings allgemeineren Charakter und lassen sich - mutatis mutandis - auch auf den Sekundarbereich I oder auch auf andere Schulmodelle übertragen.

3) Dazu Dietrich Goldschmidt, zitiert nach Lutz Dietze, Schulmitwirkung, S. 275 f.

4) Vgl. Nachweise S. XXIV, Anmerkung 2.

5) Schulverfassungsgesetz vom 12.4.1973, Gesetz und Verordnungsblatt, S. 91 f.

6) vom 24.7.1973.

27. März 1974 [1] und das Berliner Schulverfassungsgesetz vom 11. Juli 1974 [2] einbezogen.

---

1) Amtsblatt, S. 381 ff.

2) Gesetz- und Verordnungsblatt, S. 1537 ff.
Von den theoretischen Schulverfassungsmodellen sind insbesondere erwähnenswert: die Skizze eines Ordnungs- und Organisationsmodells für die Schule von Hans Heckel in RdJB 1972, S. 1-8 und ders., Ideenskizze für eine Grundordnung der Deutschen Schule, in: Eine Grundordnung, S. 28-44.
AG Schulverfassung der Universität Mainz, Modell einer demokratischen Schulverfassung, abgedruckt bei: A. Kell, Schulverfassung, S. 131-155.

1. Darstellung des Modellversuchs Kollegschule

Der Modellversuch Kollegschule vereinigt die auf gymnasiale Oberstufen und berufliche Schulen aufgegliederten Bildungsgänge in einem Schulsystem; d.h. es wird eine offene "Oberstufe" eingerichtet, in der nach Schwerpunkt und Abschlußqualifikation unterschiedliche Schullaufbahnen gebündelt und koordiniert werden. [1] Damit wird die Kollegstufe eine selbständige Gesamtoberschule für den Sekundarbereich II.

Der Modellversuch ist einbezogen in die Reformdiskussion des Sekundarbereichs II; er stützt sich auf Empfehlungen und bildungsplanerische Vorgaben der OECD, [2] der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung [3], der Kultusministerkonferenz [4], des Deutschen Bildungsrats [5] sowie auf das Planungskonzept der nordrhein-westfälischen Landesregierung [6] und auf den Bildungsbericht '7o der Bundesregierung. [7]

---

1) Kollegstufe als Gesamtoberstufe, S. 16; Kollegstufe NW (Heft 17) S. 13.

2) Organisation for Economic Cooperation and Development Reviews of National Policies for Education: Germany, Paris 1972, S. 78-82; vgl. auch die deutsche Übersetzung OECD: Bildungswesen mangelhaft, S. 92 f.

3) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung Bildungsgesamtplan Band 1, S. 23-28, vgl. auch dieselbe: Zwischenbericht vom 18.1o.1971, Band I S. 16.

4) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, S. 13; dieselbe: einführender Bericht a.a.O., S. 6.

5) Deutscher Bildungsrat: Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, S. 39; derselbe: Strukturplan für das Bildungswesen, S. 161 ff.; derselbe: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, S. 16 f./S. 63 f.; derselbe: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Stuttgart 1974; Zur Diskussion um die Reform der gymnasialen Oberstufe vgl. Deutscher Bildungsrat, Materialien zur Bildungsplanung Heft 1, Reform der Sekundarstufe II, Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Zur Diskussion um die berufliche Bildung vgl. die 1976 erscheinende Studie: A. Kell, A. Lipsmeier, Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Strukturen und Perspektiven.

6) Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, S. 5o f.

7) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '7o, Bonn 197o.

1.1 Die bildungsplanerischen Vorgaben im einzelnen

Im OECD-Gutachten [1] werden in Kapitel 5 die spezifischen Vorschläge der BLK zur Reform der Sekundarstufe II dargestellt. Die Prüfer begrüßen insbesondere die Vorschläge zur Integration von beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen. Darin sehen sie unter anderem "die Voraussetzungen für eine Auflösung" des Gleichschritts, der in einer nicht zu durchbrechenden Folge die Wahl der Sekundarschule, des Bildungsgangs, des qualifizierenden Examens sowie der weiteren Studien oder Berufsrichtung und anschließend den sozialen und beruflichen Status miteinander verkettet hat. [2]

Im Bildungsgesamtplan werden vorsichtige Versuche gemacht, berufliche und studienbezogene Bildungsgänge einander anzunähern. Durch die Neustrukturierung der beruflichen Bildungsgänge soll ein hohes Leistungsniveau erreicht werden, das in bestimmten Fächern oder Fächergruppen, je nach Inhalt und Leistungsgrad neben einer beruflichen Qualifikation, auch einen Zugang zum Studium eröffnet. [3]

Dabei ist eine Steigerung der Schülerzahlen für derartige integrierte Systeme im Sekundarbereich II von 74 ooo auf 264 ooo = 12 % der Gesamtschülerschaft geplant. [4]

Als Maßnahme schlägt die Bund-Länder-Kommission u.a. unter (4) vor: "Verstärkter Ausbau der Bildungsgänge", die mit einer beruflichen Qualifikation oder Ausrichtung auch Bildungsgänge im tertiären Bereich einschließlich der Hochschule eröffnen. [5]

Die Möglichkeiten der Fach- und Leistungsdifferenzierung sollen durch Einrichtung größerer Schulsysteme verbessert werden.

---

1) OECD, Bildungswesen mangelhaft, S. 92 f.

2) OECD, S. 92.
Vgl. auch in der anschließenden Diskussion die Beiträge von Frau Hamm-Brücher und Dr. Embling, der für den vollständigen Abbau der Bildungsschranken eintrat, die durch das duale System aufgebaut werden. OECD, S. 129 f./131.

3) Bildungsgesamtplan, S. 29.

4) Bildungsgesamtplan, S. 32.

5) Bildungsgesamtplan, S. 3o.

Unter (5) schlägt die BLK die Zusammenfassung allgemeiner und beruflicher Schulen zu Schulzentren vor.
Allerdings will sie die Zusammenfassung der verschiedenen Bildungsgänge erst in Modellversuchen erproben, wobei die BLK Wert auf die Einbeziehung der Teilzeitberufsschule legt. [1] Ziel ist die Herstellung von Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung; das soll eine vordringliche bildungspolitische Aufgabe im Sekundarbereich II sein. [2]

Ein weiteres Ziel ist die "curriculare Abstimmung und Verzahnung [3] von Bildungsgängen des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens." Während rein studienbezogene Bildungsgänge bis 1985 von 1o,2 % auf 15 - 17 % eines Altersjahrgangs gesteigert werden sollen, soll die Steigerung bei integrierten Bildungsgängen ca. 65o - 85o % [4] betragen (von 1,3 % auf 9 - 11 % eines jeden Altersjahrgangs).
Auch in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II wird das Integrationskonzept als Ziel beschrieben. So heißt es in der Einführung: "Die curriculare und organisatorische Zusammenarbeit von Gymnasium und berufsbildender Schule, die möglichen Formen von Kooperation und Integration werden in den nächsten Jahren erprobt werden müssen." [5] Das Ziel der Vereinbarung ist es, durch die Neugestaltung die organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen, um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen zu erproben. [6] Zwar beschränkt sich die Vereinbarung selbst auf die Reform der gymnasialen Oberstufe, aber das Modell ist offen für die Aufnahme berufsbezogener Bildungsgänge. [7]

Der Deutsche Bildungsrat setzte sich in mehreren Empfehlungen mit der Neustrukturierung des Sekundarbereichs II auch im Hinblick auf ein integratives Konzept auseinander.

---

1) Bildungsgesamtplan, S. 31.
2) Bildungsgesamtplan, S. 3o.
3) Für Bayern wurde der Passus "Verzahnung" gestrichen.
4) Bildungsgesamtplan, S. 34.
5) KMK-Vereinbarung - Einführender Bericht, S. 7.
6) KMK-Vereinbarung, S. 13.
7) KMK-Vereinbarung, S. 15.

In den beiden 1969 erschienenden Studien "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" [1] und "Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen" [2] wird ausgehend von den Zielen des Gymnasiums versucht, in der Oberstufe der Sekundarschule studien- und berufsvorbereitende Funktionen zu erfüllen. Das bezieht sich organisatorisch aber zunächst nur auf die Integration von Gymnasien und Fachoberschulen [3], die beide nach einem Curriculum II strukturiert werden können und neben dem Zugang zu wissenschaftlichen Hochschulen auch Zugänge zu beruflicher Tätigkeit eröffnen.

Auch in der Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen wird die Oberstufe von der Konzeption der Oberstufe des Gymnasiums her weiterentwickelt. Aber auch hier wird deutlich, daß die Empfehlung auf die Einbeziehung berufsqualifizierender Bildungsangebote angelegt ist. Die Oberstufe des Gymnasiums soll Teil für Teil um weitere Bildungsangebote erweitert werden, die auf den unmittelbaren Eintritt in den Beruf vorbereiten. [4]

Konkrete Formen nahm das Integrationskonzept im Strukturplan an. Grundgedanke ist die Einheitlichkeit des Lernprozesses, in dem allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu "isolieren" sind. Es soll dann auch zukünftig "keine getrennten rein theoretischen oder rein praktischen Bildungsgänge" geben, und "die Schullaufbahnen ebenso wie die berufliche Lehre (!) und die Weiterbildung werden entsprechend geöffnet werden müssen." [5]

Der Strukturplan will alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II an den gleichen bildungspolitischen Zielen, didaktisch-pädagogischen Gesichtspunkten und organisatorischen Grundsätzen

---

1) Vgl. S. 1, Anm. 5.

2) S. Anm. 1).

3) Zur Neugestaltung der Abschlüsse S. 48; vgl. auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 197o, S. 182 f.

4) Schulversuche mit Gesamtschulen, S. 63.

5) Strukturplan, S. 35.

ausrichten. Dabei wird der horizontale Verbund insbesondere durch veränderte Curricula und verschiedene Formen institutioneller und organisatorischer Integration verstärkt. Der vertikale Verbund wird dadurch verändert, daß aufeinander aufbauende Qualifikationen angeboten werden. [1] Gleichzeitig beschränkt der Strukturplan - mindestens für die nächste Zeit - die Integration auf Vollzeitschulen [2], schließt also die Teilzeitberufsschule aus. [3]

Die Empfehlung des Bildungsrats "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II" läßt sich nicht lediglich als Ergänzung des 197o vorgelegten Strukturplanes begreifen, vielmehr wird für die Sekundarstufe II ein stark verändertes Strukturkonzept ausgearbeitet.

Das zeigt sich sowohl in der vollständigen Integration aller [4] Bildungsgänge der Sekundarstufe II als auch in der didaktisch-curricularen-Einheit [5] aller Lernorte; d.h., daß die integrierten Bildungsgänge über plurale Lernorte gesteuert werden.

Unterschieden werden vier Lernorte:

a) Schule = theoretische Ausbildung:
   - Einführung in die durch sprachliche Kommunikation geprägte Kultur unserer Gesellschaft;
   - methodische Anleitung zur kritischen Distanz, zu Lernfortschritt nach Sozialerfahrung an anderen Lernorten;
   - Wissenschaftsorientierung;
   - Wechsel von reflexions- und handlungsbezogenem Lernen;

---

1) Strukturplan, S. 161 f.; vgl. auch den veränderten Stellenwert allgemeiner Bildung im neustrukturierten Sekundarbereich II; - hinsichtlich der Wissenschaftsorientiertheit besteht nach Ansicht der Bildungskommission kein Unterschied zwischen studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen, Strukturplan, S. 166.

2) Also z.B.: Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Gymnasien etc.

3) Immerhin besuchten 63,1 %,also fast 2/3 aller Schüler im Sekundarbereich II 197o eine Teilzeitberufsschule, vgl. Bildungsgesamtplan, S. 32.

4) also auch der Teilzeitberufsschule.

5) Vgl. hierzu die Darstellung der Münsteraner Arbeitsgruppe, integrierte Sekundarstufe II, in: Z. f. Päd. 1974, S. 39o.

b) Betrieb/Arbeitsplatz:
- praxisnahe Einübung und Erfahrungen der Arbeitssituation;

c) Lehrwerkstatt/Ausbildungsstätten:
- systematische Anleitung, komplizierte Apparaturen zu handhaben;
- experimentelle Erprobungen;
- lehrhafte Vorführung von Sachverhalten und Arbeitsabläufen, die im Betrieb nicht in ihren für den Lernprozeß bedeutsamen Bezügen beobachtbar sind;

d) Studio:
- Entfaltung humaner Kompetenz und kreativer Fähigkeit durch Spiel und Gestalten;
- Vermittlung von solidarischem, sozialem Lernen ohne äußeren Leistungsdruck:
  "In einen für eigenes Handeln freigegebenen Raum kann die Lerngruppe sich mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen und diesen Prozeß in verschiedenen Medien zum Ausdruck bringen."
  (Bildungsrat: Neuordnung Sekundarstufe II, S. 71-74)

Der Lösung der organisatorischen Integration durch die vier Lernorte entspricht inhaltlich ein übergreifendes curriculares Konzept:
- die Beschränkung auf einen Schwerpunkt mit dem Ziel eine Fachkompetenz zu erwerben = Bereich des Schwerpunktes;
- die Rückbildung [1] dieser Fachkompetenz an eine humane und politische Bildung;
- und die Freigabe der auf Ausweitung, Vertiefung oder Kompensation gerichteten Lernmotivation der Lernenden = Wahlbereich. [2]

---

1) Es muß wohl Rückbindung heißen (Anm. d. V.).

2) Neuordnung der Sekundarstufe II, S. 55; die Lernbereiche entsprechen auch in ihrer Grundstruktur und Weiterentwicklung dem Kollegschulkonzept NRW, vgl. dazu weiter oben.
Wenn auch die Patenschaft der Kollegstufe bei der Bildungsratempfehlung evident ist, so ist dennoch der Kollegschulversuch als notwendiger Vorversuch zu verstehen, weil die Integration aller Lernorte die Integration der gymnasialen Oberstufe und des berufsbildenden Schulwesens in einem Lernort Schule voraussetzt, so wie sie im Kollegschulmodell angestrebt wird.

Im Bildungsbericht '7o formulierte die damalige Bundesregierung ihre Ansätze zur Reform des Bildungswesens.

Dabei sollte der zukünftige Sekundarbereich II auch kombinierbare Bildungsgänge erhalten; durch die Gleichwertigkeit der Curricula in allen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sollten frei kombinierbare individuelle Bildungswege ermöglicht werden. [1]

Das Kollegschulmodell NW wurde, zuerst im NRW-Programm 1975 der Landesregierung vorgestellt.
Es sollte zunächst nur die

- Oberstufe der Gymnasien
- die Fachoberschule
- Institute zur Erlangung der Hochschulreife
- Abendgymnasien

umfassen.
Die Kollegstufe sollte auf Studierfähigkeit und Berufstätigkeit vorbereiten, durch Differenzierung im Hinblick auf Berufs- oder Studienabsichten und durch curriculare und organisatorische Integration der erwähnten Bildungsgänge. [2] Aufgrund der Ankündigung im Regierungsprogramm [3] wurde zur Vorbereitung des Kollegschulversuchs vom Kultusminister eine Planungskommission [4] einberufen.

Dieser Planungskommission wurde vom Kultusministerium folgende Vorgaben gemacht: [5]

---

1) Bildungsbericht '7o, S. 55 f./75.

2) NRW-Programm '75, S. 5o f., vgl. auch Grafik, S. 52 und Bildungswege in NRW, S. 21.

3) Regierungserklärung vom 8.7.197o.

4) Zusammensetzung 25 Mitglieder: 2 Schüler (!), 1 Elternvertreter (!), 6 Wissenschaftler, 9 Vertreter der Schulverwaltung (!), 7 Schulpraktiker (alles Oberstudiendirektoren) aus dem beruflichen und gymnasialen Bereich Kollegstufe NW, Heft 17, S. 214. Vgl. dazu auch NRW-Programm '75, S. 51; am Großversuch Kolleg (gemeint ist die Kollegstufe, d.V.) wird die Landesregierung Lehrerkollegien (!), Schulleiter, SMV (!) und Elternvertreter auch an der Planung und Entwicklung der Konzeption beteiligen. Zur Beurteilung der Zusammensetzung der Planungsgruppe, Blankertz, in: Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik, 1973, S. 323.

5) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 16.

a) selbständige Stufenschule für den Sekundarbereich II

b) differenzierte Schule angemessener Größenordnung

c) integrierte [1] Schule für Schüler und Lehrer unterschiedlicher Herkunftsbereiche

d) Schule mit kombinierbaren Bildungsgängen und Abschlüssen für "Studium" und "Beruf". [2] Als anerkannte Zielsetzungen der Reform, aus denen von der Kommission speziellere Fragestellungen entwickelt wurden, ergaben sich:

---

1) Diese Integration hat vier Aspekte:

juristisch	= Zusammenführung bestehender Schulformen zu einer Schulform;
organisatorisch	= Schulen zu schaffen, in denen Jugendliche gemeinsam lernen und verschiedene Qualifikationen gleichzeitig erwerben können; dazu ist die unterrichtsorganisatorische und lehrplanmäßige Verbindung verschiedener Schulen notwendig;
curricular	= Verknüpfung des Lernangebots für Schüler in unterschiedlichen Bildungsgängen mit dem Ziel, Fehler in der schulischen Entscheidung leichter korrigierbar zu machen, indem man von einem Bildungsgang zum anderen überwechseln kann;
sozial	= Angleichung der Lernchancen aller Schüler = Verringerung der Ungleichheit im Bildungswesen, Herstellung materieller Chancengleichheit, Zusammenführung von Schülern aller sozialen Schichten in einer Schule.

Vgl. zum Vorstehenden, Lempert: Chancengleichheit, in: Neue Sammlung 1972, S. 288 ff. (296-302); Blankertz: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 809-822 (813). Vgl. zur Integration, Deutscher Bildungsrat, Sekundarstufe II, S. 47.

2) In den ministeriellen Vorgaben wird nur allgemein von Vorbereitung auf Studium und Beruf gesprochen. Die Planungskommission Kollegstufe entwickelte aus diesen Planungsvorgaben die unabdingbare Voraussetzung, daß jede Kollegschule eine gymnasiale Oberstufe und eine Berufsschule enthält, diese Ansicht setzte sich in der endgültigen Konzeption für die Kollegstufe durch. "Die Integration der verschiedenen Bildungsgänge umfaßt in jedem Fall auch die Teilzeitberufsschule", so H. Blankertz, in: Kollegstufe als Gesamtoberstufe, S. 15; Kollegstufe NW (Heft 17), S. 31; anders noch: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, S. 50.

aa) Herstellung materieller Chancengleichheit, d.h. hier: Minderung unterschiedlicher sozialer und regionaler Strukturen in der Organisation des Bildungswesens

bb) Förderung von Motivation und Leistungsfähigkeit

cc) Vermittlung individueller Bedürfnisse mit gesellschaftlichen Anforderungen

dd) Den Abstand Schule - Unterricht - Wissenschaft verringern.

1.2. Die bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenmodells

Ausgangspunkt für die bildungstheoretische Begründung der Konzeption der Sekundarstufe II als Gesamtoberstufe ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff "Allgemeinbildung" [1]. Schulen und Schullaufbahnen sind bisher nach zwei hauptsächlichen Kriterien getrennt worden:

a) - allgemeinbildend [2] - Funktion des Gymnasiums
b) - berufsvorbereitend - Funktion der Berufsschule [3]

1) Vgl. Kollegstufe NW, Heft 17, S. 19-22; Lempert in: Neue Sammlung, S. 297; Aurin in: Z. f. Päd. 1973, S. 713 ff. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, S. 54 f. "Daraus folgt, daß von den Inhalten her Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht mehr gegeneinander abgrenzbar sind." (S. 54);teilweise a.A. Zabek in: DBFsch 1973, S. 563, 566-569. Im Anschluß an Kiehn (DBFsch 59, S. 513 ff) stellt Zabek die zusammengehörenden und einander ergänzenden Dimensionen von Allgemeinbildung und Berufsbildung als Menschenbildung heraus, wendet sich aber strikt gegen eine "sachlich unbegründete curriculare Integration" (a.a.O., S. 569).

2) Der Allgemeinbildungsbegriff des Gymnasiums wurde im Lehrkanon verwirklicht (Philosophie, alte Sprachen, Kunstgeschichte, Mathematik). Diese Unterrichtsfächer sollten Kenntnisse und Urteile vermitteln, die den Gebildeten ausmachen (vgl. Humboldt Werke Bd. IV, S. 1oo ff.). Der Allgemeinbildungsbegriff sollte für alle Volksschichten gelten; das Gymnasium sollte die im Prinzip gleiche Bildung in "gelehrter" Form, die anderen Schulen in volkstümlicher Form vermitteln. Die idealistisch gewährte Bildungseinheit zerfiel rasch in eine höhere Bildung, die den Zugang zu leitenden Funktionen in Staat und Gesellschaft eröffnete, während die "Volksbildung" nur den Weg in die berufliche Aus- und Weiterbildung eröffnete. Zur Entwicklung der bürgerlichen Standesschule auf diesem Allgemeinbildungskonzept vgl. Hönes, DBFsch 1973, S. 513, 515 f.

3) Zur Struktur des deutschen Bildungswesens vgl. Skizze I im Anhang.

Soll die Integration von berufsqualifizierender und gymnasialer Ausbildung gelingen, dürfen "Allgemeinbildung und Berufsbildung" nicht völlig verschiedene Inhalte verlangen.

Aus diesem Grund verzichtet die Kollegschule auf den Allgemeinbildungsbegriff des Gymnasiums [1] und versucht stattdessen, allgemeine Lernziele zu formulieren, Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die pädagogisch mit Vorliebe erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts überschreiten. [2]

Allgemeine Lernziele sind definiert durch zwei Momente:

a) Wissenschaftsorientiertheit [3], d.h. alle Bildungsinhalte werden wissenschaftlich ausgewiesen und entsprechend vermittelt.

b) Prinzip der Kritik, d.h. Inhalte sind so zu lehren, daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt.

Als bildungstheoretische Legitimation [4] gelten somit folgende Konsequenzen: (Heft 17, S. 23)

---

1) Kollegstufe NW Heft 17, S. 2o f.
Zur didaktischen Realisierung der Integration von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung, vgl. Gösta Thoma, Zur Strukturierung des politischen Unterrichts, in: Heft 17, S. 158 ff.
Zur didaktischen Integration vgl. Ingrid Lisop am Beispiel des Industriekaufmanns: in DtBFsch 1973, S. 59o - 592. Für einen veränderten Allgemeinbildungsbegriff schon der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan, S. 34, in Zielrichtung auf eine schwerpunktbestimmte für alle Bildungswege gleichartige Allgemeinbildung.

2) Blankertz, Demokratische Bildungsreform, S. 2o.
Aus allgemeinen Lernzielen werden fachliche (spezielle) entwickelt, die sich aus den Anforderungen von Schule und Gesellschaft ergeben. Münsteraner Arbeitsgruppe, S. 393, Z. f. Päd. 1974, s. Lisop DBFsch 1973, S. 584.
Fachliche und allgemeine Lernziele stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Kell, Wirtschaft und Erziehung, S. 3o8.

3) So auch im Strukturplan, S. 33; Neuordnung der Sekundarstufe II, S. 51; Blankertz, Demokratische Bildungsreform, S. 2o f.; ders., in: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1973, S. 328.

4) Zum Legitimationsbegriff, Blankertz, Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1973, S. 317 ff. H. Meyer in: Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation, S. 5 ff. Zu dem von der Kollegschulkommission beanspruchten diskursiven Legitimationsbegriff Habermas, in: Habermas/Luhmann, S. 263.

- Zurückweisung eines inhaltlichen Allgemeinbildungskanons
- Einsicht in die Abhängigkeit der inhaltlichen Aufgabe der Schule von den gesellschaftlichen Anforderungen
- Konkretisierung des Bildungsprinzips unter den Bedingungen unserer Zeit auf Wissenschaftsorientiertheit und Kritik

Als didaktisches Kriterium entspricht der Wissenschaftsorientierung das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik. [1)]

Im einzelnen läßt sich der wissenschaftspropädeutische Unterricht an drei Kriterien messen:

a) grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend zu vermitteln

b) wissenschaftliche Verhaltensformen bewußt machen und einüben (z.B. Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit)

c) Aufdecken des Gesellschaftsbezuges aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis, um Wissenschaft gegen die totale Verfügbarkeit durch beliebige Zwecke zu immunisieren. [2)]

Wenn auch nicht in allen Schwerpunktprofilen [3)] das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik voll zu verwirklichen ist, so soll ein Minimum an Wissenschaftspropädeutik in allen, auch in den berufsqualifizierenden Schwerpunktprofilen enthalten sein. [4)]

---

1) Gegen die Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip und gleichzeitig mit dem Verdacht der einseitigen politischen Indoktrination Zabek, in: DBFsch 1973, S. 569.

2) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 28 f.

3) Ausweisung aller Wissenschaften und wissenschaftlichen Technologien als Unterrichtsgegenstände. Kollegstufe NW, Heft 17, S. 34.

4) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 5o.

1.3. Strukturmodell

a) Integration

Die Kollegstufe ist die organisatorische Integration von gymnasialer Oberstufe und berufsbildender Schule. Die Integration der verschiedenen Bildungsgänge umfaßt auch in jedem Fall die Teilzeitberufsschule. [1] In den Kollegschulen werden dann alle die dem traditionellen System entsprechenden studien- und berufsbezogenen Ausbildungsgänge und deren Abschlüsse ausgewiesen. [2] Dabei geschieht die Integration von Teilzeit- und Vollzeitschülern durch die Blockung des Teilzeitunterrichts der Berufsschüler auf ein Trimester pro Jahr.

---

1) Insoweit anders als das Kultusministerium in seinen Vorgaben, NRW-Programm, S. 5o.

2) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 32 f.; skeptisch zur Integration Hönes, DBFsch 1973, S. 519, 525. Er sieht vor allem "Niveauverlust", Entspezialisierung, Politisierung für weitere Bildungsgänge und die Auflösung jeder profilierten Berufsbildung. Seine Grundstruktur:

Spezialausbildung II	Berufsausbildung II
Spezialausbildung Fachstufe I	Berufsgrundbildung II

Berufsgrundbildung

Funktional aufeinander zuordnen lassen sich Berufsgrundbildung und weiterführende Bildung, sofern erstere in Stufen, letztere differenziert angeboten wird. Richtpunkte für ein integriertes Bildungssystem sind nach seiner Ansicht:
- Trennung von allgemein/weiterführender Bildung, desgleichen von Berufsgrundbildung und Spezialbildung;
- Stufung der Berufsgrundbildung mit der weiterführenden Bildung zu einem in Inhalt und Ziel geschlossenen Ganzen, weit genug, um von jeder Stufe aus den Einstieg in die verschiedenen Spezialausbildungen zu ermöglichen, hoch genug, um die Voraussetzung zum Übertritt in die nächsthöhere Stufe zu ermöglichen.

Zur näheren inhaltlichen Bestimmung der Integration vgl. a.a.O., S. 526-531.

b) Unterrichtsorganisation

Der Klassenunterricht wird in der Kollegstufe vollständig durch ein Kurssystem [1] ersetzt. Das erklärt sich aus der Mitwirkung der Schüler bei der Bestimmung der Curricula und der Anerkennung der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung und aus der Notwendigkeit horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit studienbezogener und berufsqualifizierender Ausbildungsgänge.

Verantwortet werden die Kurse von Fachbereichen. Fachbereiche, die methodisch und inhaltlich zusammengehören, werden zu Abteilungen [2] zusammengefaßt.

c) Lernbereiche [3]

In der Kollegschule werden drei Grundfunktionen ausgewiesen, denen drei Lernbereiche zugeordnet werden, die hauptsächlich diese Funktionen erfüllen sollen:

aa) Sicherung einer qualifikationsbezogenen Ausbildung - Schwerpunktprofil 12 - 16 WOST.

bb) Förderung sozialer Fähigkeiten - obligatorischer Bereich - 6 - 8 WOST.

cc) Entfaltung individueller Interessen - Wahlbereich - 12 - 6 WOST. [4]

---

1) Rolff, in: Dt. Schule 1973, S. 593, stellt zwar die Berechtigung des Kurssystems nicht in Frage, will es allerdings durch 'Projekte' ergänzen:
"Setzt der Kursunterricht von seiner gesamten Konzeption her voraus, daß es möglich ist, unabhängig von konkreten, praktischen Bezügen festzulegen, was an Kenntnissen und Fertigkeiten für einen Schüler zu beherrschen nützlich oder vielleicht gar zu einem glücklichen Leben in der Gesellschaft notwendig sei, so wird hier (im projektbezogenen Unterricht - Anm. d. V. -) der Schüler selbst als die nicht nur über Lernziele, sondern über Handlungszwecke entscheidende Instanz akzeptiert und nach dieser Funktion in die Entscheidungsprozesse in der Schule eingeplant."

2) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 96-99.

3) Zur Unterscheidung der drei Lernbereiche: DBR, Sekundarstufe II, 1974, S. 54-62.

4) Analyseninterview in: Analysen 1973, S. 19.

Zu aa) Schwerpunktprofil:

Im neuesten Gutachten der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe (WBK) findet sich eine begriffliche und sachliche Neustrukturierung des Schwerpunktbereichs (im Anschluß an die Bildungsratsempfehlung 1974, S. 55 ff. sowie Blankertz, ebenda A 18-24)

a) Jede Bestimmung eines Schwerpunktes für eine bestimmte Kollegstufe setzt eine Schwerpunktfestlegung voraus.

b) Die Errichtung eines Verbundsystems setzt ein Gesamtsystem von Schwerpunkten aller Kollegstufen voraus. Dieses Gesamtsystem verschafft einen Überblick über alle zu bedenkenden Integrations- und Abschlußmöglichkeiten.

c) Terminologisch: Da wegen der nicht unmittelbaren Verknüpfung von Schwerpunktprofilen und der Einteilung in Abteilungen und Fachbereiche eine Systematik der Schwerpunkt-Entwicklung nicht erreichbar ist, andererseits die Schwerpunktprofile auf eine übergreifende Einheit hinweisen, empfiehlt sich zur Bündelung von Schwerpunktprofilen folgendes Vorgehen:

Schwerpunkt:	= Zusammenfassung der Bildungsgänge, die durch die gleiche Leitdisziplin charakterisiert sind. Der Schwerpunkt ist zunächst Ausgangspunkt und organisierendes Prinzip aller curricularen Entwicklungsarbeiten für die ihm subsumierten Aufgaben.
Berufliche Grundbildung	= Auslegung der Leitdisziplin auf die gemeinsame Struktur, die allen subsumierten beruflichen Ausbildungsansprüchen zukommt. Die Grundbildung ist dann curricular gesehen der Bereich des Schwerpunktes, der in allen wie auch sonst begründeten Spezialisierungen enthalten ist bzw. sein müßte.
Akzentuierung	= Spezifikation innerhalb des Schwerpunktes, die noch einmal eine curriculare Zusammenfassung mehrerer Bildungsgänge erlaubt und zugleich eine wissenschaftssystematische und/oder berufspragmatische Gliederung des Schwerpunktes erkennen läßt.
Schwerpunktprofil	= Kurszusammenstellung, der der Lernende folgt, um ein bestimmtes Abschlußziel zu erreichen. Das Schwerpunktprofil machen aber nicht allein die in Kursen ausgewiesenen Lernleistungen aus, die nach Grundausbildung und nach Akzentuierung noch für die Erreichung eines speziellen Abschlusses erforderlich sind, sondern

das Schwerpunktprofil umgreift diesen ganzen Komplex. Das Schwerpunktprofil "Energieanlagen-Elektroniker" enthält also auch alle Kurse, die als = elektronische Grundbildung" für sämtliche Profile des Schwerpunktes "Elektronik" vorgesehen und die als die Akzentuierung "Energietechnik" noch für einige weitere Profile innerhalb des Schwerpunktes "Elektrotechnik" maßgeblich sind.

Grundbildung:
Das Kollegstufenmodell in Anlehnung an die Bildungsratsempfehlung läßt das Lernen in jedem Schwerpunkt mit einer beruflichen Grundbildung beginnen (zu den Abweichungen hierzu vgl. S. 33)

Dieser Grundbildung folgt die Akzentuierung, die korrespondierende Anschlüsse auf zwei Ebenen ergibt:

- Der Fachschulabschluß A soll nach der Empfehlung etwa dem derzeitigen Facharbeiterniveau entsprechen (S. 16)
- Fachabschluß B umfaßt Berufsqualifikationen, die an gehobenen Anforderungen orientiert sind (Techniker, Assistenten), Studienqualifikationen für einen oder mehrere Studiengänge oder beide Qualifikationen (doppelqualifizierende Abschlüsse) vermitteln (Kutscha, S. 4)

Die Verbindung von A und B muß möglichst innerhalb des gleichen Schwerpunktes gewährleistet sein. Zu den verschiedenen Ausprägungen der Akzentuierung:

Aufbauprofil	= Lernleistungen als A-Abschluß können vollständig in die B-Ebene eingebracht werden.
Anschlußprofil	= Falls nicht alle Lernleistungen angerechnet werden können.
Austauschprofil	= Bei horizontalem Wechsel Anrechnung der Leistungen eines Profils auf ein anderes Profil eines anderen Schwerpunktes. [1]

Wegen des Wissenschaftsbezugs aller Schwerpunkte wird der je einzelne Schwerpunkt nicht nur durch die ihm zugeordnete Gruppe von affinen Ausbildungsberufen strukturiert, sondern durch die korrespondierenden Fachwissenschaften, sog. Leitdisziplinen. (Zur Ausarbeitung eines Schwerpunktes Wirtschaftswissenschaften/Kaufmann. Vgl. Kutscha, S. 6-4o).

Jeder in der Kollegschule vertretene Fachbereich kann Ausgangspunkt für ein Schwerpunktprofil sein. Die Schwerpunktprofile selbst sind durch bestimmte Vorgaben festgelegt:

- Schwerpunktprofile sind auf einen bestimmten Anschluß bezogen.
- Die einzelnen Fächer eines Schwerpunktprofils sind durch einen

---

1) Siehe das Beispiel Anlage II im Anhang.

sachlogischen [1] Zusammenhang miteinander verknüpft.
- Die produktive Einseitigkeit eines fachlichen Lernziels wird durch interdisziplinäres Arbeiten überwunden.
- Curriculare Integration [2].

Zu bb) obligatorischer Bereich:
Die Freigabe aller Wissenschaften und verwissenschaftlichen Technologien für produktive, einseitige Schwerpunktbildung [3] verlangt neben der angemessenen Auslegung der wissenschafts-

---

1) Sachlogisch meint: für die nur studienbezogenen Schwerpunktprofile:
   a) zusätzliche Aspekte, die im Sinne von Hilfsdisziplinen benötigt werden;
   b) relativierende Aspekte, die überlieferte Strukturen der fraglichen Wissenschaft problematisieren;
   c) interdisziplinäre Aspekte;
   d) kommunikative Aspekte, die dem internationalen Charakter des wissenschaftlichen Gesprächs Rechnung tragen;
   e) Anwendungsaspekte, Umsetzung von wissenschaftlichen Ergebnissen in den gesellschaftlichen Verwertungsprozeß für auch berufsqualifizierende Schwerpunktprofile:
      - grundlegende Aspekte = Einbeziehung von Wissenschaften zur Erklärung von Technologien;
      - pragmatische Aspekte;
      Vgl. Kollegstufe, S. 51.

2) Die curriculare Entwicklung der Schwerpunktprofile ist durch drei Gesichtspunkte bestimmt:
   a) Jeder Schwerpunkt muß so angelegt sein, daß die in ihm erworbene Fachkompetenz zugleich allgemeine,gesellschaftliche,politische und humane Kompetenzen enthalten.
   b) Jeder Schwerpunkt muß so angelegt sein, daß die in ihm erworbenen Fachkompetenzen zugleich als eine in Beruf und/oder Studium verwertbare Fachqualifikation anerkannt sind.
   c) Die Curricula sollen so strukturiert sein, daß in einem Kurs oder Bildungsgang erbrachte Leistungen nach Möglichkeit in anderen Bildungsgängen angerechnet werden können (vgl. Bildungsrat 1974, S. 57).

3) Für die in den Schwerpunktprofilen zu vollziehende Schwerpunktbildung vgl. die Beispiele für Schwerpunktprofile in: Kollegstufe NW, S. 132 f., 135-137, 139, 141-143; zur curricularen Entwicklung von Schwerpunktprofilen vgl. A. Kell, in: Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 31o-319; zur Kritik an den Schwerpunktprofilen Lempert: Neue Sammlung 1972, S. 3o5.

propädeutischen Kriterien [1] (insbesondere: Interdisziplinarität, politisch/gesellschaftliche Bedingungen) einen für alle Kollegiaten verbindlichen Teil Gesellschaftslehre. Er umfaßt eine in den ideologiekritischen Kontext eingebrachte Erkenntnistheorie, eine Problematisierung der Fachbereiche hinsichtlich ihrer individuellen und gesellschaftlichen Interessen, die Vermittlung und Förderung der kommunikativen Kompetenz durch Sprachunterricht. [2]

Ein solcher obligatorischer Fachbereich kann somit die übergreifende Bezeichnung "Gesellschaftslehre" erhalten. Wenn auch der Ansatz dieser Gesellschaftslehre der freien Entscheidung von Lehrern und Schülern überlassen bleiben muß, so kommen doch nur solche Konzeptionen in Betracht, die in einem konsistenten Begründungszusammenhang stehen. [3]

Zu cc) Wahlbereich:

Hier kann der Schüler über sich selbst und sein Lernen gemäß seinen Interessen und Fähigkeiten disponieren. Dieser Unterricht

---

1) Mindestens 75 % der studienbezogenen Kurse müssen wissenschaftspropädeutischen Charakter haben; bei den berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Schwerpunktprofilen mindestens 2o %. Lempert, S. 299; Kollegstufe NW, Heft 17, S. 56.

2) Dieser Unterricht soll das sprachliche Instrumentarium für kritische Reflexionen vermitteln, deshalb ist er kein Literaturunterricht - Kollegstufe NW, Heft 17, S. 56.

3) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 57. Zur Kritik Aurin: Z. f. Päd. 1973, S. 718 f. Hagen Kordes, Zur Rolle des obligatorischen Lernbereichs, unveröffentl. Manuskript 1973.
Unter dem Bezugspunkt Wissenschaftsfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik kann der obligatorische Bereich folgende Fähigkeiten im Schüler ausbilden:
- wissenschaftliche Verfahrens- und Entwicklungsweisen
- wissenschaftliche Arbeitstechniken, Methoden
- wissenschaftliche Einstellungen und Verhaltensweisen (Rationalität, Kreativität, Autonomie)
- gesellschaftlich-historische Voraussetzungen und Folgen des wissenschaftlichen Fortschritts
- Bedürfnisse, Interessen, ideale Utopien; und unter dem Punkt Kritikfähigkeit die Dürftigkeit landläufigen Handelns und Denkens offenlegen und ideologische Vorstellungen in Frage stellen sowie alte Gegensätze relativieren bzw. neu aufzeigen. Hagen Kordes, S. 17 f. Vgl. zum oblig. Bereich auch Rolf Schörken, Materialien zur politischen Bildung, S. 55 ff.

kann von Lehrern geleitet werden, von Schülern in Gruppen oder auch einzeln. [1]

d) soziale und curriculare Integration

Die curriculare Integration verfolgt mit Kurssystem, Schwerpunktbildung und Wissenschaftspropädeutik eine weitgehende curriculare Verknüpfung aller Bildungsgänge; sie hält die Bildungsgänge füreinander offen und ordnet die Qualifikationsstufen im Baukastensystem einander zu. [2]
Die durch die Zusammenführung von Schülern aus verschiedenen Sozialschichten entstehenden Probleme lassen sich - so die Meinung der Planungskommission [3] - nur durch den Schulversuch selbst beantworten. [4]

e) Leistungsbewertung

Die Leistungsnachweise und die Leistungsbewertung werden individuell zugeschnitten, aber so, daß die Genauigkeit der Leistungsfeststellung und der Gleichheitsgrundsatz in der Leistungsmessung gesichert sind.
Die Leistungen werden in den Kursen nach einem "Punkt-Kredit-System" bewertet. Für den Erwerb der Abschlußqualifikation müssen die Kurse des vorgeschriebenen Ausbildungsganges belegt und eine Mindestpunktzahl erreicht werden. [5]

---

1) Verstärkung der Schwerpunktarbeit (Ausgleich von Schwächen, Aufbau eines neuen Schwerpunkts, etc.); Ausgleich durch zusätzliche künstlerische, sportliche, oder manuell technische Aktivitäten.

2) Vgl. Kell: Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 3o5; Kell entwickelt den Problemkomplex curriculare Integration an der kaufmännischen Ausbildung (Gegenüberstellung von Wirtschaftsgymnasium und kaufmännischem Schulwesen) in einer Auseinandersetzung mit J. Zabeck. (Ders., in: Wirtschaft und Erziehung 1973, S. 31-39).

3) Vgl. H. Blankertz in: Analysen 1973 (Heft 11, S. 2o f.).

4) Vgl. auch das Gutachten von Hans Günther Rolff und Hans Georg Rommel, in: Kollegstufe NW (Heft 17) S. 196-211; zur sozialen Integration Dtsch. Bildungsrat, Sekundarstufe II, S. 42 f. Zur Kritik der GEW an den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates: Sonderbeilage der Neuen Deutschen Schule 1972.

5) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 69-72; das Punkt-Kredit-System orientiert sich an den KMK-Empfehlungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe, vgl. daselbst S. 1o f.

Dem Punkt-Kredit-System liegen folgende Voraussetzungen zugrunde:

a) Einheitlichkeit - es muß für alle Ausbildungsgänge der Kollegstufe gelten,

b) Überschaubarkeit - es muß für alle an der Kollegstufe Beteiligten einfach und verständlich sein

c) Vergleichbarkeit - die Umrechnung der bisherigen Notenskala in das Punkt-Kredit-System und umgekehrt muß ohne Schwierigkeiten möglich sein.

Um diese Bedingungen zu erfüllen, wird "eine Bewertung der Kurse mit dem Gewicht der Wochenstunden, bezogen auf die Arten der Kurse und die Verweildauer in der Kollegstufe vorgenommen. Der Berechnung für die erreichbare Punktzahl wird ein Stundenvolumen zugrundegelegt, der Normalfall." [1)]

Für einen erfolgreichen Abschluß wird für Schwerpunktprofil und Obligatorik eine zu erreichende Mindestpunktzahl festgelegt. Für die Abschlußprüfungen gelten:

a) Stufenprüfung

b) Zusammenrechnung der Punkte, die in den Kursen und die in der Abschlußqualifikation erreicht werden

c) alle im traditionellen Bildungssystem verankerten Abschlüsse können auch im Kolleg erworben werden

d) die berufsqualifizierenden Abschlüsse beinhalten nur die schulische Ausbildung für die entsprechenden Abschlüsse

e) die Abschlußprüfung umfaßt einen schriftlichen (3 Aufsichtsarbeiten, - statt einer Aufsichtsarbeit ist eine größere Hausarbeit = Facharbeit möglich -) und einen mündlichen Teil. [2)]

1.4 Rahmenbedingungen des Kollegschulversuchs

Voraussetzungen für jede Durchführung eines Kollegschulversuchs sind die Bindungen an:

---

1) Darunter fallen auch Kurse mit geringerer - höherer Stundenzahl aber gleicher Lernzielbestimmung und gleichem Abschlußniveau. Vgl. Kollegstufe NW, Heft 17, S. 63.

2) Zu weiteren Einzelheiten vgl. Kollegstufe NW (Heft 17), S. 62-73; sowie Anlage III, 1-3.

a) die Grundvorgaben der Planungskommission Kollegstufe und deren Fortschreibung. Das betrifft im einzelnen (vgl. 1.3)
   - organisatorische Integration - Kollegschule als integrierte selbständige Schulform;
   - die Ausgestaltung des Unterrichts als offenes Kurssystem;
   - Einteilung der Lernbereiche in Schwerpunkt [1] obligatorischer Bereich/Wahlbereich;
   - Gliederung der Kollegschule in Fachbereiche und Abteilungen;
   - Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip der Kollegschule;
   - Curriculare und soziale Integration;
   - Einführung des Punkt-Kredit-Systems für die Leistungsbewertung;
   - Neugestaltung der Abschlüsse;

b) die zentralen Rahmenbedingungen für die Organisationsplanung. Im einzelnen sind das (Hauptmerkmale):

   aa) Bedingungen für die Versuchsvergabe an den Schulträger, d.h.: Initiative und Beschlußfassung für die Durchführung des Schulversuchs muß vom Schulträger ausgehen, also von Gemeinden oder Gemeindeverbänden, denen das Land den Schulversuch anbietet. [2]

   Es muß eine systematische Schulentwicklungsplanung für den Sekundarbereich II vorliegen und der Schulträger muß eine ausreichende Finanz- und Verwaltungskraft zur Durchführung des Schulversuchs besitzen. Die räumliche Versorgung des Schulversuchs muß gesichert sein, einschließlich der für den Unterricht notwendigen Sachausstattung in den einzelnen Versuchsschulen. Der Schulversuch muß mit dem bisherigen Bildungsangebot abgestimmt und im Rahmen eines Stufenaufbaus vorgenommen werden. Dieser Aufbau ist gekennzeichnet durch: die Planungsphase (Koordinierungsphase)

---

1) Vgl. die Weiterentwicklung des Schwerpunktbereiches durch die WBK (= Bildungsratsempfehlung: Zur Neuordnung Sekundarstufe II) in: Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe: Skizze eines Gesamtsystems der Schwerpunkte.

2) Vgl. zur privaten Trägerschaft von Kollegschulen RdErl. des Kultusministeriums vom 6.6.1972, I A 536-2o-24/O-6753/72 unter 4.4 und 4.6 sowie 9.

d.h. Entwicklung und Aufbau eines einzelnen Schulversuchs; die Vorlaufphase (Kooperationsphase), d.h. die am Schulversuch beteiligten Schulen (Gymnasien/berufsbildende Schulen) bereiten die Integrationsphase vor und kooperieren auf bestimmten Gebieten (Lehreraustausch/Schüleraustausch u.ä.); und die Hauptphase (Integrationsphase), das ist der Zusammenschluß zu einer neuen Schulform.
Die Planungsphase dient der lokalen und regionalen Vorbereitung des Modellversuchs insbesondere der Entwicklung eines Stufenplanes für die Art und Dauer des Versuches (Heft 17, S. 92). Ein Planungsausschuß und ein pädagogischer Ausschuß begleiten die Planungsphase auf regionaler Ebene (beide Ausschüsse haben nur beratende Funktion, vgl. Richtlinien für die örtl. und regionalen Ausschüsse der Kollegschulplanung NRW / I A 5.3o-2o-24o/Nr. 8125/71)

In der Vorlaufphase findet eine wechselseitige Annäherung der beteiligten Schulen statt: Schulsysteminterne Reformen wie Umstellung auf das Kurssystem, Fachschwerpunktbildung und schulübergreifende Reformen wie Lehrer- und Schüleraustausch, gemeinsame Fachkonferenzen.

Die Hauptphase ist charakterisiert durch die Verselbständigung der Kollegstufe als selbständiger Schulform und die durchgehende aber stufenweise angestrebte Verwirklichung aller in der Empfehlung genannten Integrationsmerkmale (Heft 17, S. 25-28).
Daraus folgt, daß die Kollegschule als Ziel beschrieben werden kann, das in einem stufenweisen Überleitungsprozeß aus bestehenden Schulformen heraus entwickelt wird. Orientierungspunkte für die zu entwickelnde neue Schulform Kollegschule ist deshalb die Ausgangslage der real vorgefundenen schulischen Strukturen und die integrierte Schule als Ziel des Modellversuchs.

bb) Verbindung von Standort- und Regionalplanung mit dem Schulversuch.

cc) Beachtung des Verbundsystems Kollegschule (vgl. Modellskizze Anhang IV).

c) an die wissenschaftliche Begleitung des Versuchs (WBK).
Die Durchsetzung und Kontrolle dieser Vorgaben wird von der Schulaufsicht wahrgenommen.

1.4.1 Organisationsskizze der Einrichtungen des Modellversuchs

(s. Anlage IV)

1.4.2 Organisationsmodell

Für die Einrichtung des Modellversuchs Kollegstufe ergibt sich folgendes Organisationsmodell:
Der Kultusminister übt als oberste Landesbehörde in allen Grundsatzangelegenheiten der Planung, Förderung, Leitung und Ordnung die Schulaufsicht über den Modellversuch aus. [1)]

Im übrigen wird die Schulaufsicht von den nachgeordneten Behörden wahrgenommen. Da infolge der Integration von berufsqualifizierenden und studienbezogenen Ausbildungsgängen sowohl der Regierungspräsident [2)] als auch das Schulkollegium [3)] fachlich zuständig sind, stellt sich die Frage, welche von beiden Schulaufsichtsbehörden die Aufsicht über den Kollegschulversuch wahrnehmen soll. Das Kollegschulmodell löst diese Konkurrenz so, daß eine Behörde federführend zuständig ist, während die andere durch eine Kontaktstelle ständig unterrichtet wird und im Rahmen ihrer Zuständigkeit mitwirkt oder beteiligt wird. [4)]

---

1) Zu diesen Grundsatzangelegenheiten sind insbesondere zu rechnen: Planungs- und Errichtungsgenehmigungen, Aufstellung von Lehrplänen und Stundentafeln, grundsätzliche didaktische und methodische Probleme, die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs, Fragen der Schullaufbahn und der Abschlüsse, Genehmigung von Raumprogrammen.

2) Vgl. § 15 II a SchVG NW.

3) Vgl. § 15 II b SchVG NW.

4) Kollegschule NW (Heft 17), S. 122.

Dem Kultusministerium untersteht unmittelbar eine Koordinierungsstelle Sekundarstufe II (KOSEK). [1] Sie hat im wesentlichen Koordinierungsfunktionen: [2]

a) Koordination und Organisation der Institutionen und Arbeitsprogramme des Verbundsystems Kollegschule
b) Entwicklung eines zentralen Informationssystems
c) Anlagen von Dateien
d) Mitwirkung an der curricularen Entwicklung
e) Erarbeitung von Modellen für wesentliche Problembereiche der Kollegschule (z.B. Organisation des Kurssystems, Integration/ Differenzierung u.a.)
f) Leitung der überregionalen Fachgruppen durch die bei der Koordinierungsstelle tätigen Leiter [3]

- Teil der KOSEK sind integrierte, d.h. aus Vertretern von Gymnasien und beruflichen Schulen zusammengesetzte überregionale Fachgruppen (ÜFG's) [4], die Teil der Koordinierungsstelle Sekundarstufe II sind.

Überregionale Fachgruppen verarbeiten die von allen anderen Arbeitsgruppen bereitgestellten Materialien für die Verbundentwicklung der Sekundarstufe II. Dabei läßt sich ihre Aufgabe als Revisions- und Entwicklungsarbeit kennzeichnen [5]. Sie stellen

---

1) Die KOSEK ist eingegliedert in das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung; sie gliedert sich auf in eine Geschäftsstelle und in pädagogische Fachgruppen.

2) Um zu verhindern, daß der Kollegschulversuch innerhalb des Gesamtschulsystems als Ausnahmesituation erscheint, organisiert die KOSEK eine geordnete koordinierte Entwicklung der gesamten Sekundarstufe II. So wird im Rahmen des Verbundsystems gesichert, daß die während des Modellversuchs gewonnenen Ergebnisse in curricularen, sozialen und organisatorischen Fragen auch für eine Reform der traditionellen Schulsysteme eingesetzt werden können.

3) Vgl. Erlaß des Kultusministers von NRW I A 5.36-2o-24/O Nr. 1533/ 73/II c unter 2.1 und 2.5.

4) Vorgesehen sind 1o - 12 überregionale Fachgruppen (ÜFG) mit einem hauptamtlichen Leiter und 1o - 12 nebenamtlich tätigen Mitarbeitern (in der Regel Schulpraktiker).

5) Revision von vorliegenden Unterrichtsmaterialien, pädagogischen Konzepten und Organisationsmodellen intern reformierender Systeme; Entwicklung von Vorgaben für kooperierende integrierte Systeme.

die Rückkoppelung zwischen den mit Wissenschaftlern besetzten Arbeitsgruppen (WBK/AWG = Wissenschaftliche Begleitung, Kollegstufe / Assoziierte Wissenschaftlergruppen) und der Schulpraxis (regionale pädagogische Fachgruppen, Versuchsschulen) her. Die ÜFG sind eingebunden in die Rahmenkonzeption Kollegstufe und seine weitere Fortschreibung. [1)]
Die Koordinierung ihres Arbeitsablaufs und ihrer Arbeitsergebnisse erfolgt durch die Koordinierungsstelle Sekundarstufe II. Aufgrund ihrer Funktion als Rückkopplungsinstanz und Clearingstelle zwischen Wissenschaft und Schulpraxis übernehmen die ÜFG's Entwicklungsaufgaben durch die Vorlage von konkreten Empfehlungen, die Grundlage für Entscheidungen des Kultusministers sein sollen. [2)]

Die regional-pädagogischen Fachgruppen (RFG's) bringen vor allem in den Aufgabenbereichen Curriculum, Sozialisation und Systemorganisation die schulpraktische Kompetenz in den Reformprozeß ein. Sie werden als Untergruppen des jeweiligen pädagogischen Ausschusses [3)] nach Maßgabe der abzudeckenden Aufgabenbereiche eingerichtet.
Sie setzen sich aus Lehrkräften der Gymnasien und berufsbildenden Schulen zusammen, die in den Aufbau des Modellversuchs einbezogen sind. Ihr Arbeitsauftrag leitet sich aus der Rahmenkonzeption für das Kollegschulmodell ab; sie sind aber auch eingebunden in die Gesamtentwicklung der Sekundarstufe II. [4)]

Die wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe (WBK) hat im wesentlichen vier Aufgabenkomplexe zu lösen:

---

1) Die Arbeit der ÜFG wird zusätzlich bestimmt durch die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Teilsysteme gymnasiale Oberstufe/berufliche Schule im Sekundarbereich II.

2) Modellversuch Kollegschule, S. 19-23.

3) Pädagogischer Ausschuß und Planungsausschuß übernehmen die örtliche und regionale Planung für die Kollegschulen. Während der Planungsausschuß bis zur Verwirklichung des organisatorischen und strukturellen Konzepts der jeweiligen Schule Entscheidungshilfen geben soll, leistet der pädagogische Ausschuß die Umsetzung und Konkretisierung der zentralen allgemeinen und fachbezogenen Vorgaben entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Kollegschule.

4) Modellversuch Kollegschule, S. 25. Das geschieht vor allem durch die Einbindung in das Verbundsystem durch die KOSEK.

a) Curriculumentwicklung
b) Entwicklung und Erprobung eines Konzepts für die interne Schulorganisation [1)]
c) Beobachtung und Steuerung des sozialen Lebens in der Schule
d) Beobachtung und Kontrolle der mit dem Modell antizipierten bildungsplanerischen Zielsetzungen.

Daraus ergeben sich die Arbeitssektoren:
- Curriculumentwicklung
- Sozialisation
- Systemorganisation
- versuchsspezifische Lehrervorbereitung

Die Assoziierten Wissenschaftlergruppen (AWG's) haben einen ähnlichen Problemkatalog wie die WBK zu lösen. Sie erarbeiten für das Kultusministerium wissenschaftlich begründete Empfehlungen zu Fragen der Curriculumentwicklung sowie in den Bereichen Sozialisation und Systemorganisation.
Das Kultusministerium beruft derartige Gruppen, die in der Regel aus Erziehungswissenschaftlern - von einem Projektleiter (Hochschullehrer) geführt - bestehen. Workshops haben die Aufgaben, Probleme, die eine einzelne Gruppe nicht lösen kann, im Rahmen des Verbundsystems in Zusammenarbeit von Mitarbeitern aus den verschiedenen Einrichtungen aufzuarbeiten. [2)]

---

1) Eine genauere Aufstellung über den Aufgabenkatalog für die Schulorganisation (Erstellung einer Datei u.a.), in: Kollegstufe NW (Heft 17), S. 117. Vgl. auch Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen Kap. VIII, S. 141-157, insbesondere zu der Frage der Leistungskontrollen herkömmliches Schulsystem/Gesamtschulsystem.

2) Vgl. zu den Einrichtungen und der Kooperation zwischen den am Kollegschulversuch beteiligten Institutionen, Münsteraner Arbeitsgruppe, Z. f. Päd. 1974, S. 382-384.
Zur Einrichtung von Workshops vgl. neuerdings auch: Hagen Kordes: Workshop in der KOSEK, 5.7-7-75 und ders.: Workshop 39-4-75.

2. Rechtliche Probleme der Organisation des Kollegschulversuchs

Aus dem im 1. Teil skizzierten Aufbau des Kollegschulmodells ergibt sich eine Fülle juristischer Probleme. Im 2. Teil soll auf die Fragen eingegangen werden, welche Institution in welcher Form für die Einrichtung des Kollegschulversuchs zuständig ist (2.1) und wie die einzelnen Strukturmerkmale [1] der Kollegschule geregelt werden müssen (2.2).

2.1 Träger der Organisationsgewalt bei der Einrichtung des Schulversuchs

Zu beginnen ist mit der Frage, ob der Kultusminister auf dem Erlaßwege die Kollegschule als Stufenschule und als integrierte Gesamtschule (Integration beruflicher und allgemeiner Bildung im Sekundarbereich II) einrichten durfte. [2]

Erster Ansatzpunkt zur Lösung dieser Frage kann Art. 7 I GG sein. Dort heißt es lapidar: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." [3] Nach seinem Wortlaut wird die

---

1) Das betrifft insbesondere die Fragen nach dem Zugang zur Kollegschule, nach dem Curriculum, der Vergleichbarkeit der Bildungsgänge mit dem traditionellen Schulsystem und der Regelung der Übergänge, nach der Leistungsbewertung und den Abschlüssen.

2) Vgl. die Erlasse des Kultusministeriums zum Kollegschulmodell:
- zur Regelung der örtlichen und regionalen Ausschüsse zur Kollegschulplanung: Aktz.: I A 5.3o.-2o-24/O Nr. 8125/71, abgedruckt in: Bildung aktuell 1973, S. 343 f.
- zu Rechts-, Organisations- und Verfahrensfragen: Runderlasse vom 6.6.72 und 13.6.72, abgedruckt im Amtsblatt des Kultusministeriums 1972, S. 288 f. und 29o, Aktz.: I A 5.36-2o-24/O Nr. 6753/72
- zur Errichtung einer Koordinierungsstelle Sekundarstufe II vom 1o.7.1973; Aktz.: I A 5.36-3o-24/O Nr. 153o/73 II c.
- zur Genehmigung von Kollegschulen in: Bildung aktuell 1973, S. 344 f.
- Modellversuch Kollegschule/Verbundsystem Sekundarstufe II, Einrichtungen und Arbeitsprogramm, maschinenschriftliches Manuskript, Aktz.: I A 36-2o-24/O Nr. 363/74.

3) Insoweit gleicher Wortlaut wie Art. 144 WRV vgl. die entsprechenden Vorschriften der Landesverfassungen

Bayern:	Art. 13o I
Bremen:	Art. 28
NRW:	Art. 8 III
Rheinland-Pfalz:	Art. 27 III, 1
Saarland:	Art. 27 I, 2
abweichend im Wortlaut	
Hessen:	Art. 56 I, 2 ("das Schulwesen ist Sache des Staates")

Herrschaft des Staates über das Unterrichtswesen im Gegensatz zu kirchlichen Aufsichtsbefugnissen gesichert. [1] Es bleibt jedoch offen, welches staatliche Organ die mit dem Aufsichtsbegriff verbundenen Befugnisse wahrnehmen soll. Auch nach dem Wortlaut von Art. 8 III Landesverfassung NW läßt sich zunächst nicht entscheiden, ob der Exekutive oder der Legislative die Ausgestaltung einer neuen Schulform als Stufenschule sowie die organisatorische Integration von Bildungsgängen zugeordnet ist.

Möglicherweise kann eine Auslegung weiterhelfen, die sich am Begriff der "Aufsicht" orientiert. Aufsicht läßt sich abgrenzen zum Begriff der Leitung und hat eine überwachende Tätigkeit im Hinblick auf fremde Angelegenheiten zum Inhalt. [2]

Vom Begriff her ist eine Gleichsetzung von Schulaufsicht mit Schulherrschaft bzw. Schulhoheit problematisch.

Auch die Hinzuziehung der anderen Absätze von Art. 7 GG ergibt keine eindeutige Auslegung des Aufsichtsbegriffs. Art. 7 IV GG [3] garantiert die Privatschulfreiheit. Eine verfassungsrechtliche Garantie der Privatschulen wäre sinnlos, wenn die staatliche Verwaltung die Angelegenheiten der Privatschulen bis ins Detail regeln dürfte. [4] Vielmehr schränkt die Privatschulfreiheit die staatliche Gestaltungsbefugnis erheblich ein. Der extensive Aufsichtsbegriff erfährt hier einen deutlich unterschiedlichen Inhalt.

---

1) Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdnr. 14; Bettermann VVDStRL 23, S. 271.

2) Forsthoff, VR I S. 478; Wolff-Bachof,VR II, § 77 II; für ein differenziertes Verständnis des Aufsichtsbegriffs Stephany, S. 23 f.

3) Die verfassungsmäßige Absicherung der Privatschulfreiheit findet sich auch in der Verfassung von Nordrhein-Westfalen, vgl. Art. 8 IV LVerf NW.

4) In der Tat umfaßt die Privatschulfreiheit, nicht nur eine institutionelle Garantie sondern gewährleistet als Grundrecht die Errichtung privater Schulen. Das subjektive Recht des Art. 7 IV gewinnt in doppelter Hinsicht Bedeutung:
   a) als Recht für jedermann in dem von der Verfassung gesteckten Rahmen Schulen zu gründen und zu gestalten. Darunter fallen die freie Wahl über Lernziele, Lehrstoff und Unterrichtsmethode sowie freie Lehrer- und Schülerwahl (modifiziert für staatl. anerkannte Ersatzschulen).
   b) Als Recht auf Genehmigung, eine Privatschule zu betreiben; Maunz-Dürig-Herzog Art. 7 RdNr. 64/67/25.

Ein Aufsichtsbegriff, der ein umfassendes Herrschaftsrecht begründen soll, führt auch angesichts von Schulangelegenheiten, die in die Kompetenz von Gemeinden bzw. Gemeindeverbänden [1] fallen, zu Schwierigkeiten. Art. 7 III S. 2 GG setzt einen Aufsichtsbegriff voraus, der von einem selbständigen Bestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften im Fach Religion ausgeht und dem Staat ein administratives Bestimmungsrecht verwehrt. [2]

Es ergibt sich demnach, daß der Begriff Aufsicht im Schulrechtsartikel 7 des GG nicht einheitlich gehandhabt wird. Aus der systematischen Stellung - dem Verhältnis der einzelnen Abschnitte des Art. 7 GG zueinander - läßt sich also für die Beantwortung der Frage nach der Befugnis eine neue Schulform einzurichten, nichts herleiten.

Möglicherweise kann die historische Auslegung die in Art. 7 GG mit dem Aufsichtsbegriff gemeinten Inhalte näher benennen: Aufsicht wird verstanden als Inbegriff der staatlichen administrativen Herrschaftsrechte über die Schule; nämlich die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Planung, Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens. [3]

---

1) Das sind vor allem Bau und Unterhaltung der Schulen.

2) Vgl. dazu Art. 14 Landesverfassung NW; Harnischfeger-Heimann, S. 14.

3) So schon Anschütz im Anschluß an II 12 § 1 ALR: in: Weimarer Reichsverfassung Art. 144, Anm. 2; Landé: Die Schule in der Reichsverfassung 1929, S. 62; so Sellschopp in DöV 1971, 43; Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, S. 52 f.; Kleinrahm, NRW Verf. S. 77 f.; Peters, Grundrechte IV, S. 462; Wolff-Bachof: Verwaltungsrecht II, § 1o1 VII, S. 374. Eine Auseinandersetzung mit dem herkömmlichen Aufsichtsbegriff bei Stephany, S. 27 ff.
Aus der Rechtsprechung: BVerwGE 6, 1o1; 18 38 f, 4o f. Differenziert das Bundesverfassungsgericht: BVerfGE 26, 238; 27, 195 (2o1); 34, 165.
a.A. Henneke, Staat und Unterricht, S. 117: Staat i.S.v. Art. 7 meint den gewaltengeteilten Rechtsstaat im Anschluß an Heckel, DöV 1968, S. 371 ff. So jetzt auch das Bundesverwaltungsgericht; Urteil vom 15.11.1974 sowie der Beschluß vom selben Tage, in: BVerwGE 47, 194 ff; 2o1 ff., ebenso Heckel: Schulrechtskunde, S. 121 f. Wimmer in: DVBl 1966, S. 846 f. (851), Fuß in: VVDStRL 23, 214. Zur Auslegung des Art. 7 I GG vgl. die weiteren Nachweise bei Henneke, S. 1o7.

Art. 7 gibt mit einem solchen Verständnis die Grundlage für eine originäre, von der Verfassung gewollte oder als eigenständig bezeichnete Rechtssetzungsbefugnis der Verwaltung im Schulbereich. [1)]

Gerade die historische Begründung eines umfassenden administrativen Herrschaftsrechts im Schulbereich hat jedoch zwiespältigen Charakter. Ursprünglich war der Schulaufsichtsbegriff in Preußen materiell jedenfalls nicht einheitlich. Er umfaßte die verschiedensten Befugnisse, die zwar von der gleichen Behörde wahrgenommen wurden, die aber auf unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen beruhten. [2)] Die spätere Ausdehnung des Schulaufsichtsbegriffs auf nahezu alle staatlichen Befugnisse im Schulwesen ging durch eine materielle Verschmelzung der formellen Kompetenzballung vonstatten. [3)] Freilich wurde die Ausdehnung des Aufsichtsbegriffs durch die Nichtverabschiedung eines Schulgesetzes gemäß Art. 26 VerfUrk (v. 31.1.185o) begünstigt. Die generelle Organisation von Schule und Unterricht verblieb so bei der monarchischen Exekutive. In der Weimarer Reichsverfassung wurde das Prinzip der staatlichen Aufsicht Reichsverfassungsrecht (Art. 144). Da der Begriff in der Reichsverfassung jedoch nicht definiert war, griff die Verfassungsinterpretation auf den extensiven Schulaufsichtsbegriff zurück, wie er sich in Preußen herausgebildet hatte. Dabei blieb unbeachtet, daß der landesrechtliche Schulaufsichtsbegriff die verschiedensten Befugnisse umfaßt hatte und auf einzelnen, von einander getrennten Rechtsgrundlagen beruht hatte. [4)]

In der Weimarer Reichsverfassung wurde der Schulaufsichtsbegriff als umfassendes, administratives Herrschaftsrecht besiegelt.

---

1) So BVerwG in DöV 1965, 638.
OVG Berlin in JZ 1973, 551 (554).
Gegen die Einschaltung des Gesetzgebers in schulische Angelegenheiten auch Peters in: VVDStRL 23, 252; Groß, DöV 1971, 186.

2) Vgl. die verschiedenen Regelungen im ALR: Nachweise bei Fuß VVDStRL 23, 2o7 f.

3) Gemäß Art. 23 I der Preußischen Verfassungsurkunde wurde die kirchliche Aufsicht zugunsten einer staatlichen Aufsicht korrigiert.

4) Anschütz: Verfassung des deutschen Reiches Art. 144, Anm. 1; Fuß, VVDStRL 23, 2o9 f.

Art. 7 I GG übernimmt wörtlich die Formulierung des Art. 144 WRV. Aus den Materialien des Parlamentarischen Rates ergibt sich, daß dort eine klare Vorstellung über den Begriff der Schulaufsicht bestand, d.h. daß man an die Weimarer Reichsverfassung anknüpfte und den extensiven Schulaufsichtsbegriff kurzerhand übernahm. [1)]

Erlaubt aber, wie oben skizziert wurde, die historische Auslegung gleichwohl keine eindeutige Festlegung des Aufsichtsbegriffs, könnte Anhaltspunkt für ein weiteres Festhalten am Aufsichtsbegriff als Ermächtigung der Verwaltung zur Einrichtung des Schulversuchs § 14 SchVG NW sein. Dort wird eine Differenzierung nach Schulaufsicht und allgemeiner Aufsicht vorgenommen. Während die allgemeine Aufsicht als Rechts-(Kommunal)-Aufsicht über Schulträger geführt wird, umfaßt die Schulaufsicht, die den in § 15 SchVG NW näher bezeichneten Verwaltungsbehörden übertragen ist, staatliche Ordnung, Förderung und Pflege des Schulwesens. Ordnung als der zentrale Begriff umfaßt die Befugnis für das gesamte Schulwesen zentrale Regelungen in jeder Hinsicht zu erlassen. [2)]

Die Gesetzesvorschrift orientiert sich demnach eindeutig an der extensiven Auslegung von Art. 7 GG. Wenn auch der Aufsichtsbegriff durch die Unterscheidung von allgemeiner Staatsaufsicht und Schulaufsicht an Schärfe gewonnen hat, kann eine Totalermächtigung der Verwaltung für das Schulwesen nicht aufrechterhalten werden. [3)]

Das ergibt sich zunächst aus dem Demokratiegebot, wonach für bestimmte Regelungen im Schulwesen eine gesetzliche Grundlage vorhanden sein muß. Das Parlament als Gesetzgeber ist Ausdruck

---

1) JÖR Bd. 1, S. 1o6 ff.; vgl. Ehlers, DVBl 1976, 617.

2) Meyerhoff, Plünder, Schäfer: Kommentar zum SchVG NW § 14, S. 146; OVG Münster, Urteil vom 3.4.1967 abgedruckt in: Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen, VA II 84/66.

3) So Wimmer, DVBl 1966, 851-853, eine derartige Blankovollmacht der Exekutive für Regelungen im Schulwesen hält er angesichts von Art. 8o GG für unwirksam. Säcker, RdJB 1972, 13 f. Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdnr. 26, 6; Stephany, S. 42 f.; Sellschopp RWS 1963, 185; Sturm, RdJB 1974, 2.

demokratischer Willensbildung, so daß aus dem Demokratieprinzip folgt, daß die Verwaltung auf jeden Fall auf das Parlamentsgesetz angewiesen ist, wenn es sich um Materien handelt, die als politisch relevante Angelegenheiten dem Führungsanspruch des Parlaments unterliegen. [1] Eine Totalermächtigung der Verwaltung im Schulwesen widerspricht auch dem Rechtsstaatsprinzip. Grundrechte von Schülern und Eltern sind im Schulverhältnis wirksam. Eine Einschränkung von Grundrechten kann die Verwaltung nur auf Grund eines Gesetzes vornehmen. [2] Umfassender Rechtsschutz im Schulverhältnis setzt Maßstäbe voraus, an denen die Rechtmäßigkeit des Verwaltungshandelns gemessen werden kann. [3]

Auch hier ist die Einschaltung des Gesetzgebers notwendig.

Rechtsstaatlichkeit und Demokratiegebot lassen es deshalb nicht zu, den in Art. 7 GG bzw. Art. 8 LVerf NW,§ 14 SchVG NW normierten Aufsichtsbegriff als Ermächtigung der Verwaltung für alle Regelungen im Schulwesen heranzuziehen. [4] Vielmehr müssen sich alle staatlichen Maßnahmen, die auf das Schulwesen einwirken, den verfassungs- und gesetzmäßigen Bedingungen hoheitlichen Handelns zuordnen lassen; die einzelnen Maßnahmen gewinnen von da her ihre Legitimation.

Eine Ermächtigung zur Einrichtung des Schulversuchs könnte sich aus einer vom Verfassungsgeber verliehenen Organisationsgewalt der Verwaltung ergeben. Organisationsgewalt (i.w.S.) ist die Kompetenz zur Bildung, Errichtung, Einrichtung, Änderung oder Aufhebung von Gliefern und Organen durch die (abstrakte oder konkrete) Bestimmung ihrer Zuständigkeiten, ihrer Zusammenhänge und ihrer inneren Ordnung sowie durch ihre persönliche und sach-

1) Mallmann, VVDStRL 19, S. 188/191; Evers, VVDStRL 23, 159; vgl. aber BVerwGE 21, 293 (3oo); a.A. Löhning, Der Vorbehalt des Gesetzes, S. 176 f.; Ipsen, VVDStRL 23, 269.

2) Hess. StGH, DÖV 1971, 2o1 (2o3).

3) Löhning, Der Vorbehalt des Gesetzes, S. 184 f.

4) BVerwGE 47, 194 ff., 2o1 ff. = DVBl 1975, 421 f.; 423 f.

liche Ausstattung. In der BRD ist sie auf Verwaltung, Regierung und Parlament verteilt. [1]

Innerhalb der Organisationsgewalt sind die Kompetenzen aufgeteilt:

- die Legislative ist zuständig zur abstrakten Bildung von Organen,
- die Regierung ist i.d.R. zuständig zur konkreten Errichtung von Organen,
- die Verwaltung hat die Kompetenz zur aktuellen Einrichtung von Organen.

Diese Begriffsbildung mag zur Klärung der z.T. noch umstrittenen Fragen [2] aus dem Bereich des Organisationsrechts beitragen, sie kann eine verfassungs- und gesetzmäßige Prüfung der Kompetenzverteilung im Organisationsrecht jedoch nicht ersetzen.

Insbesondere läßt sich die Organisationsgewalt nicht - wie Forsthoff annimmt - selbstverständlich dem obersten Leiter der staatlichen Exekutive zuordnen. [3] Durch eine Subsumtion der Organisationsgewalt unter die Kompetenzen der Verwaltung wird die in Grundgesetz und Landesverfassung sowie den entsprechenden Organisationsgesetzen [4] vorgenommene Differenzierung und Aufteilung der Organisationsgewalt aufgehoben. [5] Verfassungsrechtlicher Anknüpfungspunkt für die Verteilung der Organisationsgewalt kann Art. 84 I GG sein. Art. 84 I GG begründet bei Durch-

---

1) Vgl. die Definition bei Wolff/Bachof, VR II 78 I a; vgl. auch Forsthoff, VR I, S. 44o f.

2) Umstritten ist z.B. ob es eine gewohnheitsrechtliche Organisationsgewalt der Verwaltung gibt. Ziemlich unterschiedlich und uneinheitlich ist auch der Sprachgebrauch im Organisationsrecht. Vgl. z.B. Art. 87 III GG, wo unter Errichtung die Bildung und Einrichtung von Organen verstanden wird. Vgl. auch Wimmer, DVBl 1966, 852.

3) Forsthoff, VR I S. 434; dagegen Ermacora in seinem Beitrag über die Organisationsgewalt auf der Staatsrechtslehrertagung 1958, VVDStRL 16, S. 198-252 (S. 231). Die Organisationsgewalt lag im Deutschen Reich von 1871 in der Hand des Deutschen Kaisers. In Weimar stand sie im Reich dem Reichspräsidenten zu.

4) Für Nordrhein-Westfalen das Landesorganisationsgesetz vom 1o. Juli 1962, GVBl. NW, S. 421.

5) So auch Maunz-Dürig-Herzog, Art. 84 Rdn. 5 zu einer an der Verfassung orientierten Differenzierung der Verteilung der Organisationsgewalt auf Exekutive und Legislative.

führung von Bundesgesetzen durch die Länder als eigene Angelegenheiten eine eigene Länderkompetenz. Das betrifft sowohl die Einrichtung der Behörden wie das Verwaltungsverfahren.

Bei der Durchführung von Bundesgesetzen hat sich das Grundgesetz bewußt jeder Entscheidung darüber enthalten, ob die Kompetenz den Landesparlamenten im Wege des Gesetzesvollzugs zusteht oder ob die Landesregierung im Wege des Verwaltungsvollzugs die Ausführung der Bundesgesetze regeln sollte. Ein Eingehen auf eine vertiefende Auslegung von Art. 84 I GG bringt keine weiteren Ergebnisse. Zwar könnte man auf Grund des Satzteils "soweit nicht Bundesgesetze mit Zustimmung des Bundesrates etwas anderes bestimmen" folgern, daß Art. 84 I GG eine Entscheidung zugunsten des Gesetzgebers treffe, die sich unmittelbar zwar auf den Bund beziehe, die aber als Rechtsgedanke auch auf die Verhältnisse in den Ländern übertragen werden könnte. Das Grundgesetz hat jedoch nur in besonderen Normativbestimmungen Regelungen auch für die Verhältnisse in den Ländern treffen wollen [1], grundsätzlich ist die Verteilung der Zuständigkeit in den Bundesländern Sache der Länder. [2] Auch aus dem Gewaltenteilungsgrundsatz, der über Art. 28 I in den Länderverfassungen gilt, läßt sich keine andere Betrachtungsweise begründen; denn die Verteilung der Organisationsgewalt ist keine Folge der Gewaltenteilung. [3] Vielmehr richtet sich die Verteilung der Organisationsgewalt auf die verschiedenen Staatsorgane nach den jeweils zu regelnden Materien. [4]

---

1) Solche verfassungsrechtlichen Rahmenbestimmungen des Grundgesetzes, die auch für die Länder Gültigkeit besitzen, sind:
Art. 28 - Verhältnis Bund - Länder
Art. 21 - Politische Parteien
Art. 33 I - V - Berufsbeamtentum; Gleichstellung aller Deutschen in ihrer Staatsbürgerstellung
Art. 75 - Rahmenkompetenz des Bundes bei der Verabschiedung von Gesetzen
Vgl. Maunz-Dürig-Herzog, Art. 28 Rdnr. 18; BVerfGE 1, 227; von Mangoldt-Klein-Komm. S. 178.

2) So Maunz-Dürig-Herzog, Art. 84 Rdnr. 16.

3) Im Anschluß an Maunz-Dürig-Herzog a.a.O.; vgl. auch BVerfGE 11, 77 ff.

4) Vgl. die unterschiedlichen Regelungen im Grundgesetz in den Artikeln 84, 85 und 86.

Nach der vorgelegten Auffassung ist also zu untersuchen, welche Bestimmungen in der Landesverfassung die Verteilung der Organisationsgewalt regeln. Eine ausdrückliche Regelung findet sich in Art. 77 der Landesverfassung NW. Während für die Organisation der allgemeinen Landesverwaltung und für die Regelung der Zuständigkeiten eine gesetzliche Normierung verlangt wird, stellt Art. 77 S. 2 LVerf NW die Einrichtung der Behörden im einzelnen in den Aufgabenkreis der Landesregierung bzw. der einzelnen Landesminister. Im Landesorganisationsgesetz NW vom 16. Juli 1962, das gemäß Art. 77 I Landesverfassung NW die grundsätzliche Normierung der Verwaltungsorganisation enthält, hat die Aufteilung der Zuständigkeiten eine nähere Konkretisierung erfahren. Dabei wird in der Frage der Behördeneinrichtung eine wichtige Unterscheidung vorgenommen. Schulen werden nicht als Behörden angesehen, sondern als Einrichtungen des Landes, § 14 LOG NW. Einrichtungen des Landes werden gemäß § 14 LOG NW von den zuständigen obersten Landesbehörden errichtet. Die Einrichtung von Schulen fällt somit in den Aufgabenkreis der obersten Landesbehörden. [1] Die Bindung an den Haushaltsplan [2], der vom Parlament beschlossen wird, ist eine gesetzliche Schranke, die sowohl den Umfang der finanziellen Mittel wie auch den Zweck für den sie verwendet werden, festlegt. Insofern ist die oberste Landesbehörde (als zuständige Behörde) in ihrer Organisationsgewalt beschränkt.
Allerdings stellt Art. 77 Landesverfassung NW klar, daß der Gesetzgeber eine verfassungsrechtlich abgesicherte Kompetenz im Organisationsrecht hat, die es ihm erlaubt, einzelne Bereiche selbst zu regeln. Von einem derartigen institutionellen Gesetzesvorbehalt geht auch § 14 LOG NW aus, der der Exekutive die Organisationsgewalt nur vorbehaltlich besonderer Rechtsvorschriften einräumt.

---

1) So auch Wolff-Bachof, VR II § 78 II, S. 127, der die Organisationsgewalt zur Einrichtung nicht-rechtsfähiger Anstalten grundsätzlich Regierungsorganen überantwortet, die durch Sonderverordnungen den Errichtungsakt vornehmen. Allerdings haben die Regierungsorgane diese Organisationskompetenz nur innerhalb des Vorrangs formeller Gesetze, a.a.O. (S. 126).

2) § 14 LOG NW.

Im NRW-Schulrecht sind insbesondere für die Fragen der Schulpflicht [1], der Aufgaben des Schulwesens, der Gestaltung der Bildungswege und der Mitwirkung der Erziehungsberechtigten im Schulwesen [2] für die Fragen der Schulverwaltung, Schulträgerschaft [3] sowie Schulfinanzierung und Schulunterhaltung [4] Gesetze ergangen. Schulformen, die mit derartigen gesetzlichen Regelungen nicht im Einklang stehen, dürfen von der Exekutive nicht errichtet werden (sog. Vorrang des Gesetzes). In der kürzlich vom Landtag verabschiedeten Neufassung des Schulverwaltungsgesetzes hat sowohl die Einführung der Kollegschule als Stufenschule [5] (§ 4) als auch die Integration von beruflichen und studienbezogenen Bildungsgängen (§ 4 b III) eine gesetzliche Grundlage gefunden und damit die vom Kultusminister NW auf dem Erlaßwege vorgenommene Einrichtung der Kollegschule gesetzlich abgesichert.
Danach ist das Schulwesen nach Schulstufen aufgebaut und in Schulformen gegliedert (§ 4 I). Gemäß Abs. 5 umfaßt die Sekundarstufe II die Berufsschule, die Berufsoberschule, die Fachoberschule und die Oberstufe des Gymnasiums.

Für Schulversuche ist ein besonderer Paragraph geschaffen worden (§ 4 b). § 4 b III SchVG NW regelt die Durchführung von Schulversuchen mit Kollegschulen. Es werden insbesondere Schulversuche mit Kollegschulen durchgeführt, in denen Schülern in einem differenzierten Unterrichtssystem ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen studien- und berufsbezogene Bildungsgänge und Abschlüsse der Sekundarstufe ermöglicht werden.

Zur Problematik von weiteren Grundzügen der Organisation der Kollegschule, insbesondere hinsichtlich der Bestimmung der Organe innerhalb der Schule, ihrer Zusammensetzung und Zuständig-

---

1) Schulpflichtgesetz v. 14. Juni 1968 i.d.F. v. 29.4.1975 (GV 4o4).

2) Schulordnungsgesetz v. 8. April 1952 i.d.F. v. 5.3.1968 (GV 36).

3) Schulverwaltungsgesetz v. 3. Juni 1958 i.d.F. v. 29.4.1975 (GV 398).

4) Schulfinanzgesetz v. 3. Juni 1958 i.d.F. v. 17.4.197o (GV 288).

5) Bereits § 4 VII SchVG in seiner alten Fassung erlaubte eine derartige Regelung für Kollegschulen, vgl. Meyerhoff-Plünder-Schäfer, § 4 I.

keiten haben sich die Kollegschulplaner mit dem Hinweis auf ein zu verabschiedendes Mitbestimmungsgesetz begnügt, das insbesondere den erhöhten Anforderungen des Mitdenkens und Mitarbeitens aller Beteiligten Rechnung tragen soll. [1] Als rechtlicher Anknüpfungspunkt für die Mitbestimmung der Schüler dient der SMV-Erlaß vom Oktober 1968. [2]

Für die Diskussion über Mitbestimmung der Lehrer wird die AKO [3] (Allgemeine Konferenzordnung) herangezogen, für die Mitwirkung der Eltern können die bereits verabschiedeten Rechtsverordnungen und Erlasse eine Grundlage bilden. [4] Im übrigen kann die Diskussion über die "innere Verfassung" der Kollegschule hier abgebrochen werden, sie wird im 7. Punkt aufgegriffen und ausführlich erörtert.

Die Frage der Selbstverwaltung kann undiskutiert bleiben. Es braucht hier nicht entschieden werden, ob Versuchsschulen der Fachaufsicht ganz oder teilweise entzogen werden können, ob die Organisationsgewalt der Exekutive auch die Einrichtung von Selbstverwaltungskörpern deckt. [5] Der Kollegschulversuch untersteht jedenfalls bis auf weiteres in allen seinen Phasen der Fachaufsicht des Kulutsministeriums. [6] (Möglicherweise wird

---

1) Kollegschulgutachten Heft 17, S. 74.
Im Klartext heißt das eine bedeutsame Erweiterung der Mitbestimmung der Betroffenen im Rahmen des Kollegschulversuchs, also mehr Autonomie, mehr Partizipation!

2) Runderlaß des Kultusministeriums vom 16.1o.1958/I B S. 5o o/o Nr. 2344/68.

3) AKO vom 19. Oktober 1969; dabei wird in den Diskussionen um das zu verabschiedende Mitbestimmungsgesetz die positive Auswirkung der Allgemeinen Konferenzordnung hervorgehoben. (Vgl. Bericht über Stellungnahmen zu den Entwürfen für ein Schulmitwirkungsgesetz, S. 14).

4) Z.B. die Verordnungen zur Mitwirkung der Erziehungsberechtigten vom 31. Juli 1952.

5) Harnischfeger-Heimann lehnen das ab mit der Begründung, die Exekutive könne nicht von sich aus Selbstverwaltungskörper einrichten, weil das bedeuten würde, daß die Exekutive von sich aus Teile der Verwaltung aus ihrem unmittelbaren Leitungs- und Verantwortungszusammenhang entlassen und parlamentarischer Kontrolle entziehen würde (daselbst S. 57). Im Ergebnis so wohl auch Böckenförde: Die Organisationsgewalt im Bereich der Regierung, S. 1o3 (1o6); Wolff-Bachof, VR II § 78 I a (S. 122).

6) Kollegschulgutachten, S. 113/S. 121; zur weiteren Frage der Aufsichtsprobleme bei der Durchführung des Schulversuchs: s. w. u. Kap. 5.1.

die Fachaufsichtsentscheidung im weiteren Verlauf des Schulversuchs revidiert werden müssen, weil sonst zu wenig Freiheitsspielraum für die einzelnen Kollegschulen entstünde.)

2.2 Legifizierung der "inneren" Schulangelegenheiten

Zu untersuchen bleibt, in welcher Form die übrigen Bereiche der Kollegschule geregelt werden müssen; das sind Regelungen der Erziehungs- und Bildungsaufträge bzw. -ziele, Curricula, Regelungen der Zugangsvoraussetzungen [1] zur Kollegschule, die Festsetzung der Leistungsbewertung, die Frage nach den erforderlichen Qualifikationen für die verschiedenen Kollegschulabschlüsse und die Frage nach der Gleichwertigkeit von Kollegschulabschlüssen zum herkömmlichen Schulwesen. [2] Die entsprechenden Festlegungen sind durchweg durch Runderlasse des Kultusministers geregelt. [3] Alle derartigen Regelungen greifen tief in den Rechtsstatus der Schüler und der Lehrer aber auch der Eltern ein; [4] so etwa die Regelung der Zugangsvoraussetzungen; Änderung festgelegter Bildungsgänge in ein offenes Kurssystem, Fragen der Kooperation von Lehrern, team-arbeit u.a.

Für die Regelung dieser Fragen durch Verwaltungsverordnungen spricht, daß sie herkömmlicherweise immer in dieser Form er-

---

1) Vgl. Runderlaß des Kultusministers NW vom 6.6.1972.

2) Vgl. Kollegstufe NW (Heft 17), S. 62-73; Punkt-Kredit-System der Leistungsbewertung, S. 33-55 / 49-58; Regelung der Lernbereiche; Kurssystem.

3) Vgl. oben S. 26.

4) Vgl. Hans-Ulrich-Evers, VVDStRL 23, S. 155 f.

lassen wurde. [1] Zur Begründung wurde pauschal auf Art. 7 I GG verwiesen [2], auf die Organisations- bzw. Anstaltsgewalt oder auf Gewohnheitsrecht. [3]

Art. 7 GG bzw. Art. 8 LVerf NW als Rechtsgrundlage für Normierungsbefugnisse der Verwaltung anzusehen, begegnet schwerwiegenden Bedenken. [4] Gerade da staatliche Einflußnahme im Schulwesen besonders intensiv wirkt, spricht einiges dafür, die

---

1) Vgl. Evers, a.a.O., S. 155, BVerwG DöV 1965, 638; OVG Berlin in JZ 1973, S. 551 (554) m.w.N. Dagegen schon Evers in VVDStRL 23, 159 f. und in einer Urteilsanmerkung zu dem Urteil des OVG Berlin v. 7.12.1972, in: JZ 1973, S. 555 (556). Allerdings sind wichtige Leitlinien auch für den Verordnungsgeber durch verwaltungsgerichtliche Entscheidungen gesetzt worden: So etwa: Recht auf ermessensfehlerfreie Beurteilung der Prüfleistungen, genaue Einhaltung des Prüfverfahrens, Unabhängigkeit der Prüfer, Zulassung und Ausschluß von Prüfungen; BVerwGE 8, 272 ff. (274); BVerwG: Verw. Rspr. 14, 78o; 13, 899; DVBl 1975, S. 15o (Gleichbehandlung aller Prüflinge zur juristischen Staatsprüfung) VGH Baden-Württemberg - Rechtzeitige Bekanntmachung der Reifeprüfungsordnung. OVG Mstr. Verw. Rspr. Bd. 7 Nr. 124: Rechtzeitige und umfassende Information über Prüfungsbestimmungen, Lehrpläne und Schülerleistungen; anders Heckel-Seipp, S. 451 f.: Keine Rechtsverletzung wenn kein rechtzeitiger Hinweis an die Eltern über die mögliche Gefährdung der Versetzung ihres Kindes erfolgte!

2) Entspr. Art. 8 LVerf NW.

3) Vgl. Evers, VVDStRL 23, S. 155; BVerwG DöV 1965, 638; OVG Berlin in JZ 1973, 551 (554) m.w.N.; Evers in seinem Beitrag a.a.O., S. 159; ders. in einer Urteilsanmerkung zu vorstehend zitiertem Urteil, JZ 1973, 555 (556); Wimmer, DVBl 1966, 851-853; E.W. Fuß, DöV 1972, 765 (767); Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdnr. 26; Harnischfeger-Heimann, a.a.O., S. 58/54; vgl. im einzelnen Nachweise im Text S. 4o . Auch derartige Rechtsfiguren können der Exekutive nicht mehr Befugnisse verleihen, als das Gesetz sie hergibt.

4) So Wimmer, a.a.O., S. 852. VG Hamburg, Urteil v. 25.4.1972, DöV 1973, 54 (55); Sturm, RdJB 1974, 6; E.W. Fuß, DöV 1972, 765 (767); Harnischfeger-Heimann: Rechtsfragen, S. 54/58; vgl. auch die auf S. 26 gemachten Ausführungen dieser Arbeit. Peters in VVDStRL 16, 252 will die Regelungen im Schulwesen auf Gewohnheitsrecht stützen.

Regelungskompetenzen innerhalb des Schulbereichs nach sonstigen staatlichen Grundsätzen auszurichten. Art. 8o GG bzw. Art. 7o LVerf NW präzisieren das in Art. 2o GG festgelegte Gewaltenteilungsprinzip. Rechtssetzung steht demnach grundsätzlich der Legislative zu; eine ausdrückliche Zuordnung der Regelungsbefugnis im Schulwesen auf die Exekutive auf Grund von Art. 7 GG führt zu einer Veränderung der von der Verfassung normierten Funktionsverteilung.
Des weiteren würde eine automatische Zuordnung der gesamten Normierung für den Schulbereich auf die Verwaltung die unter demokratischen Gesichtspunkten notwendige und unverzichtbare Leitungs- und Lenkungsaufgabe des Parlaments beseitigen. [1)]

Art. 7 GG kann demnach als Träger der Schulhoheit nur den gewaltengeteilten Staat meinen; also den Gesetzgeber, den Träger der vollziehenden Gewalt und als rechtliches Kontrollorgan die Rechtsprechung.
Die Setzung von Prüfungs- und Versetzungsrichtlinien, die Festlegung von Bildungsplänen, Curricula, die inhaltliche Bestimmung von Abschlüssen und Berechtigungen können nur aufgrund der in der Verfassungsordnung niedergelegten Kompetenzverteilung zugeordnet werden. Auch die Organisationsgewalt bzw. Anstalts-

---

1) VG Hamburg, DöV 1973, 55; a.A. OVG Lüneburg, das die in Art. 7 GG normierten staatlichen Befugnisse ohne weitere Begründung der staatlichen Verwaltung zuspricht, in: DVBl 1954, 255 (256).
Wie hier Löhning, in:Vorbehalt des Gesetzes, S. 151. Vgl. neuerdings hierzu die Entscheidung des BVerwG vom 15.11.1974, wonach das Rechtsstaatsprinzip es erfordert, "die öffentliche Gewalt in allen ihren Äußerungen durch klare Kompetenzordnung und Funktionstrennung rechtlich zu binden. Das Demokratieprinzip gebietet, daß jede Ordnung eines Lebensbereiches auf eine Willensentschließung der vom Volke bestellten Gesetzgebungsorgane muß zurückgeführt werden können."
..."Aus Art. 7 I GG, der das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates unterstellt, ergibt sich nicht, daß die Schulverwaltung ohne gesetzliche Grundlage zur Regelung des Schulwesens befugt wäre."
Das Gericht leitet daraus ab, daß wesentliche Entscheidungen im Schulwesen dem Gesetzgeber vorbehalten sind, dazu gehören insbesondere die Festlegung der Bildungs- und Erziehungsziele. BVerwG in DVBl 1975, 422; 424. = BVerwGE 47, 194 ff.; 2o2 ff. Vgl. zu den beiden Entscheidungen Erichsen, Verw. Arch. Bd. 67 (1976), S. 93 (96).

gewalt der Exekutive läßt sich als Ermächtigungsgrundlage zur Regelung derartiger Fragen nicht heranziehen. Die Organisationsgewalt kann der Exekutive nur Befugnisse verleihen, insoweit sie in der Verfassung bzw. den Organisationsgesetzen der Länder normiert sind. [1] Zur Abgrenzung, wann im Schulverhältnis gesetzliche Regelungen geboten und wann Verwaltungsanordnungen ausreichend sind, gibt der Begriff nichts her. In den Fällen, in den die materielle Regelung durch Gesetz erfolgen muß, müssen auch die grundlegenden Fragen der Organisation durch die der Bürger unmittelbar getroffen wird durch Gesetz geregelt werden. [2] Auch die Anstaltsgewalt kann der Exekutive nicht mehr Befugnisse verleihen, als sich aus dem Gesetz ergeben.
§ 26 SchVG NW stellt zwar die Verbindlichkeit von Schulordnungen für Erziehungsberechtigte und Schüler fest. Der Inhalt bleibt aber vage. Vielmehr begnügt sich § 26 mit einer Pauschalermächtigung an den Kultusminister Musterschulordnungen zu erlassen. Der Umfang oder Inhalt einer derartigen Schulordnung ist materiell nicht bestimmt. Ebenso lassen sich aus § 4 SchVG (Aufbau des Schulwesens) bzw. § 2 SchOG NW (Bildungsgang) keine näheren Inhalte für die Gestaltung des Schulwesens ableiten. [3]

Auch Gewohnheitsrecht kann als Legitimationsgrundlage für die Verwaltung umfassende Regelungen im Schulwesen zu erlassen, nicht herangezogen werden. Weder sind Zuordnung, Umfang, Inhalt und Geltungskraft bestimmbar, noch lassen sich aus der jahrelangen Übung der Richtlinienpraxis Rechtssetzungsbefugnisse

---

1) § 14 LOG NW.

2) So Maunz-Dürig-Herzog, Art. 86, Rdnr. 17; Böckenförde, Organisationsgewalt, S. 9o ff.; Wimmer, DVBl 1966, 852; vgl. auch Niehues, Schulrecht, S. 7o, der grundlegende Organisationsentscheidungen im Schulwesen dem Gesetzgeber vorbehält.

3) Dazu sind die Bestimmungen einfach zu vage: z.B. § 2 II SchOG: Der Wille der Erziehungsberechtigten und die Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten des Kindes bestimmen seinen Bildungsgang. Vgl. auch das Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.1o.1964, - abgedruckt in: Hippel-Rehborn, Gesetz des Landes NRW unter: 81, - das einheitliche Bezeichnungen und Organisationsformen einführt, Inhalte im einzelnen aber ausklammert.

der Verwaltung ableiten. [1] Es fehlt an der Rechtsüberzeugung der Betroffenen. Allein die faktische Duldung der Richtlinienpraxis durch die Betroffenen läßt sich nicht als eine die Rechtssetzungsbefugnis der Verwaltung akzeptierende Rechtsüberzeugung ansehen. Die Überzeugung der Verwaltung ist allein jedenfalls nicht ausreichend, weil sonst jede Verwaltungsüberzeugung zu objektivem Recht erstarren könnte. [2]

Die Ausgestaltung des Schulverhältnisses bedarf vielmehr einer gesetzlichen Regelung. [3] Die Frage stellt sich dabei, ob neben dem Vorrang des Gesetzes (keine Verwaltungsmaßnahme darf gegen geltendes Recht verstoßen) auch der Vorbehalt des Gesetzes (Verwaltungstätigkeit nur auf der Grundlage gesetzlicher Ermächtigungen) uneingeschränkt gilt. Gleichzeitig ist der Verfassungsauftrag an den Gesetzgeber zur Regelung des Schulverhältnisses mit zu berücksichtigen. [4] Zur genaueren Entscheidung, ob sowohl der Vorrang des Gesetzes oder auch der Gesetzesvorbehalt im Schulrecht uneingeschränkt Gültigkeit besitzen, ist auf die Unterscheidung Eingriffs-Leistungsverwaltung einzugehen. Das schon deswegen, weil, wenn Schulehalten als Leistungsverwaltung klassifiziert werden kann, der materielle Gesetzesvorbehalt nicht strikt durchgehalten werden muß. [5] Eingriffsverwaltung bezieht sich dabei in ihrer klassischen Form auf Eingriffe in Freiheit und Eigentum des Bürgers, die nur durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes erfolgen können.

---

1) So Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, S. 163. Früher wurde die Befugnis der Verwaltung dadurch gedeckt, daß Schule als besonderes Gewaltverhältnis durch Verwaltungsvorschriften reglementiert werden konnte. Nach dem Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 14. März 1972 E 33, 1 (11) kann diese gewohnheitliche Übung den Erlaß von Rechtssätzen nicht mehr rechtfertigen.

2) BVerfGE 22, 114 (121), Gewohnheitsrecht müsse "von den beteiligten Rechtsgenossen" als verbindliche Rechtsnorm anerkannt werden.

3) Dazu gehören Bestimmung der Unterrichtsgebiete, Versetzungsbestimmungen, Notengebung, Zugangsvoraussetzungen u.a.

4) Vgl. Hess. StG in DöV 1971, 2o1.

5) Str. vgl. Nachweise bei Vogel, VVDStRL, 24 (1966) S. 125, Anm. 1; Maunz-Dürig-Herzog GG, Art. 2o, Rdnr. 136 f.

Im Grundgesetz gibt es allerdings keinen allgemeinen Vorbehalt für Eingriffe in Freiheit und Eigentum. [1] Vielmehr hat das Grundgesetz von Art. 2 und 14 GG ausgehend die Freiheit menschlicher Betätigung für bestimmte Lebensbereiche, die nach den geschichtlichen Erfahrungen dem Zugriff der öffentlichen Gewalt besonders ausgesetzt sind, durch besondere Grundrechtsbestimmungen geschützt. Bei ihnen hat die Verfassung durch abgestufte Gesetzesvorbehalte abgegrenzt, in welchem Umfang in den jeweiligen Grundrechtsbereich eingegriffen werden kann.

Soweit solche besonderen Lebensbereiche nicht grundrechtlich geschützt sind, kann sich der Einzelne, bei Eingriffen der öffentlichen Gewalt in seine Freiheit, auf Art. 2 I GG berufen. [2] Der Eingriffsvorbehalt im Grundgesetz reicht demnach soweit, wie die Schrankenregelung der einzelnen Grundrechte reicht. [3] Soweit dem Bürger Grundrechte als subjektive Rechte zustehen, kann die Exekutive nur auf der Grundlage einer gesetzlichen Ermächtigung in den Individualbereich eindringen. [4]

Des weiteren bedeutet die Bindung der Exekutive an die Verfassung durch Art. 2o III GG, daß sich alle Eingriffe der Verwaltung in Freiheit und Eigentum auf die Verfassung selbst bzw. auf ein nach den Grundsätzen der Verfassung zustandegekommenes Gesetz stützen müssen. [5]

---

1) Vgl. aber Art. 3 III Bremer Verfassung oder Art. 42 I Berliner Verfassung: Die für alle verbindlichen Gebote oder Verbote müssen auf Gesetz beruhen, ähnlich Art. 2 II Hessen; Art. 45 I Niders. Verfassung; Art. 7o I Bay. Verfassung.
Vgl. auch die österreichische Regelung, Art. 18 I BVerfassG. Demnach darf die gesamte staatliche Verwaltung nur auf der Grundlage der Gesetze ausgeübt werden.

2) BVerfGE 6, S. 37.

3) Jesch: Gesetz und Verwaltung, S. 134 f.

4) Jesch, a.a.O., S. 31.

5) Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2o, Rdnr. 124/128; Fuß, DöV 1972, 769; Thoma, JöR Bd. 4 196 ff.(2o4).
Ob Art. 2o III GG einen totalen Gesetzesvorbehalt bewirkt, ist sehr umstritten. Dieses Gesetzmäßigkeitsprinzip ist die geschichtliche Grundlage des Rechtsstaatsgrundsatzes des GG; Hennecke: Staat und Unterricht, S. 136 f.; Jesch, a.a.O., S. 163 ff. (166); Sellmer, JuS 1968, 489 ff. (489, 492).

Von der Eingriffsverwaltung wird herkömmlicherweise die Leistungsverwaltung abgegrenzt. In diesem Bereich werden dem Bürger Leistungen angeboten, die insbesondere zur Lebensverbesserung und Daseinsvorsorge dienen. Derartige Leistungen werden häufig durch die Bereitstellung von Einrichtungen vermittelt (Museen, Theater). Abgehoben wird bei solchen Einrichtungen auf den Umstand, daß es dem Bürger freigestellt sei, die Leistungen dieser Einrichtungen in Anspruch zu nehmen. Das bedeute keinen Eingriff in seinen Rechtsstatus und deswegen könnten sie von der strengen Form des Gesetzesvorbehaltes ausgenommen werden. [1)]

Die Unterscheidung Leistungsverwaltung - Eingriffsverwaltung und eine differenzierte Bindung an gesetzliche Ermächtigungen mag in der frühen Phase der bürgerlichen Gesellschaft ihre Berechtigung gehabt haben. In dieser Phase diente die gesetzliche Bindung vor allem dazu, die Existenzgrundlage des sich herausbildenden Bürgertums sicherzustellen, insbesondere seine wirtschaftlichen Interessen vor unvorhergesehenen Eingriffen des Staates zu schützen; dies erforderte die Voraussehbarkeit staatlicher Eingriffe in Freiheit und Eigentum, machte dagegen bei geringen sozialstaatlichen Leistungen auf diesem Gebiet eine gesetzliche Ermächtigung nicht unbedingt notwendig. [2)] In einer sich wandelnden Gesellschaft, in der staatliche "Steuerungen von Wirtschaftsablauf und Sozialgeschehen" durch Leistungen - z.B. Subventionen - erfolgen, ist insbesondere bei existenziell notwendigen Leistungen eine veränderte Praxis auf dem Gebiet der Leistungsverwaltung notwendig.

---

1) Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2o Rdnr. 13o ff. Selbstredend bleibt das Handeln der Verwaltung an den Vorrang von Verfassung und Gesetz gebunden.

2) Die leistende Tätigkeit der Verwaltung vollzog sich hauptsächlich durch die Einschaltung von Anstalten oder anstaltsähnlichen Institutionen, also vermittelst außerhalb der Gesellschaft stehender "besonderer Gewaltverhältnisse". Ein Eingriff in Freiheit und Eigentum desjenigen, der aus der allgemeinen Gesellschaft in die besondere Austaltsorganisation eingetreten war, war kaum vorstellbar. Vgl. O. Meyer: Deutsche Verwaltung II, S. 284 ff.

Dementsprechend wird eine Bindung an gesetzliche Ermächtigungen zumindest bei existenziellen Leistungen für den Bürger gefordert.[1)]

Der Gesetzesvorbehalt wird angesichts der Tatsache, daß Leistungsverwaltung sich vornehmlich innerhalb "besonderer Gewaltverhältnisse" betätigt, vor allem auch auf diese erstreckt.[2)]

Da die infrage stehenden Rechtsfragen hauptsächlich den Rechtsstatus des Schülers betreffen, ist die Frage der gesetzlichen Ermächtigung für Regelungen im Schulwesen von außerordentlicher Bedeutung. Rechnet man Schulehalten, wie das herkömmlicherweise geschieht, der Leistungsverwaltung zu, so ergibt sich aus der Tatsache, daß Schule und Ausbildung Lebensweg und soziale Chancen entscheidend beeinflussen, - soweit durch die Schule existenzielle Leistungen vermittelt werden - die Forderung, den Gesetzesvorbehalt auch auf die wichtigsten Bereiche der inneren Schulangelegenheiten zu erstrecken.[3)]

---

1) Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2o Rdn. 129; differenziert Mallmann, der den totalen Gesetzesvorbehalt in der Leistungsverwaltung ablehnt, ihn aber ausdrücklich für solches Verwaltungshandeln fordert, das auf die existenzielle Situation des Bürgers einwirkt, in: Schranken nicht hoheitlicher Verwaltung, VVDStRL Bd. 19, S. 19o.
Nach Sellmer läßt sich ein über den Eingriffsbereich hinausgehender Gesetzesvorbehalt dogmatisch sauber nur über 8o I begründen, der alle Rechtsverordnungen von einer gesetzlichen Ermächtigung abhängig macht. Das gelte allerdings nur für die Setzung abstrakt und generell gefaßter Anordnungen. Sellmer, JuS 1968, 489 (494).
Verschiedene Autoren weiten die Begriffe Eigentum und Freiheit aus und versuchen auch die leistende Verwaltungstätigkeit - mit unterschiedlicher Intensität - einzubeziehen.
Vgl. etwa Stern, JZ 196o, 525; Badura, DöV 1966, 63o; Friauf, DVBl 1966, 736. V. Götz: Recht der Wirtschaftssubventionen 1966, S. 289.

2) Das Schulverhältnis wurde herkömmlich insgesamt als besonderes Gewaltverhältnis qualifiziert; dadurch wurde es bisher dem Vorbehalt des Gesetzes entzogen: Zur Verfassungswidrigkeit derartiger Praxis vgl. BVerfG in JZ 1976, 364; Niehues, Schulrecht, S. 45.

3) Derartige "Leistungen" sind infolge ihrer Existenzbegründung für den Einzelnen notwendig, sie wirken sich daher ebenso wie "Eingriffe" auf seinen Rechtsstatus aus.
Vgl. dazu Oppermann im Anschluß an die vom Bundesverfassungsgericht im N-C Urteil (BVerfGE 33, 3o3 ff.) und Förderstufenurteil (BVerfGE 34, 165 ff.) sowie Beschluß v. 27.1.1976 (BVerfG in JZ 1976, 364) entwickelte "Wesentlichkeitstheorie". Danach müssen alle "wesentlichen" Entscheidungen im Schulwesen vom parlamentarisch-demokratischen Gesetzgeber selbst durch

Das Bildungswesen als "Grundlage" des politischen Gemeinwesens muß darüberhinaus in der parlamentarischen Demokratie vom Gesetzgeber entschieden werden. [1] Das beinhaltet auch Entscheidungen des Gesetzgebers auf dem Gebiet des Berechtigungswesens, denn auf die Zuerkennung von Berechtigungen hat der Schüler einen Anspruch, wenn er die Voraussetzungen erfüllt. [2] Das gleiche gilt für Erziehungs- und Bildungsziele, für das Schulverhältnis, die Übergänge und die mit dem Berechtigungswesen zusammenhängende Leistungsbewertung im einzelnen. [3]

---

formelles Gesetz getroffen werden.
Aber auch "nicht wesentliche" Regelungen bedürfen zumindest einer gesetzlichen Ermächtigung. Für die hier infrage stehenden Versuchsziele der Kollegstufe verlangt Oppermann auf jedenfall eine ausreichende gesetzliche Grundlage; Oppermann Gutachten C 48 - 62, C 56 f., 59 f.
Nach Niehues lassen sich "wesentliche" Entscheidungen im Schulwesen nach dem Grad der Betroffenheit des Einzelnen (Rechtsstaatskomponente) und der Bedeutung der Regelung für die Allgemeinheit (demokratische Komponente) abgrenzen. Niehues, Schulrecht, S. 4o; sowie S. 41-43. Zur Kritik an der Wesentlichkeitstheorie Wagner, Grenzen des Gesetzesvorbehaltes in RdJB 1976, 258 f. Die Unterscheidung von "Wesentlichem" und "Unwesentlichem" sei wertungsbedingt, hänge vom Beurteilungszeitpunkt und vom Sachzusammenhang ab. Die Unterscheidung sei daher nur ein vages Kriterium für die Frage des Gesetzeserfordernisses.

1) So auch VG Hamburg, DöV 1973, S. 55.

2) Evers, VVDStRL 23, 161; Harnischfeger-Heimann, a.a.O., S. 59, die darauf hinweisen, daß die Rechtsprechung die Vorschriften für das Schulverhältnis nicht einer gesetzlichen Ermächtigung unterstellen, obwohl viele belastende Maßnahmen (Prüfungen, Versetzungen u.a.) als Verwaltungsakte qualifiziert werden, mithin als Eingriffe in die Rechtssphäre des Schülers.

3) Der Hessische Verwaltungsgerichtshof rechnet zu den Gebieten im Schulwesen, die einer gesetzlichen Ermächtigung bedürfen: Die Auflösung des Klassenverbandes und die Einführung des Kurssystems; die Wahl der Fächer durch den Schüler nach Grund- und Leistungskursen; die Einbeziehung der in den Grund- und Leistungskursen erreichten Punktzahlen in die Gesamtqualifikation. Vgl. Hess. VGH, Beschluß des VI Senats v. 18. August 1976, Aktz.: VI TG 368/76.

Lehnt man jedoch den Gesetzesvorbehalt im Rahmen der Leistungsverwaltung ab, ist für den Schulbereich zu prüfen, ob der Gesetzesvorbehalt für die genannten Regelungen trotzdem verfassungsrechtlich notwendig ist, weil die Subsumtion von Schulehalten unter die Formen der Leistungsverwaltung zu Unrecht erfolgt. Nach Hennecke leistet die Schule für den einzelnen eine bedeutsame Höherqualifizierung seiner Bildung. Durch schulische Bildungsprozesse würden Bedingungen für individuelle Entfaltung und Selbstbestimmung geleistet. Darüberhinaus befriedige das staatliche Schulwesen das gesellschaftliche Bedürfnis nach Bildung. [1)]

Deswegen sei die Schule "staatliche Leistung". Für den einzelnen bedeute die Schule aber auch Eingriff [2)];

1) weil die Qualität schulischer Ausbildung über berufliche Betätigung in jeder Hinsicht entscheide. Angesichts des faktischen staatlichen Schulmonopols komme der einzelne an öffentlichen Schulen nicht vorbei;

2) weil durch die Curricula in ganz bestimmter Weise auf die Lernenden eingewirkt würde, weil die Entfaltung des Einzelnen mitbestimmt werde durch das Bildungsangebot in der Schule. In der Staatsschule werde das objektive Allgemeininteresse (?) gegenüber individueller Selbstbestimmung und Willkür (!) zur Geltung gebracht. Gerade aber die Durchsetzung des Allgemeininteresses gegenüber Individualinteressen sei ein Fall der Eingriffsverwaltung und damit des Gesetzesvorbehaltes. Die Instanz, die das Allgemeinwohl durchzusetzen habe, sei das Parlament, der Gesetzgeber.

---

1) Hennecke, S. 139.

2) So auch Oppermann, Kulturverwaltungsrecht 69, S. 189 f. Abelein, Recht auf Bildung, DöV 1967, S. 375; Heckel, H. in: Schulrecht und Schulpolitik 67, S. 158 betont auch den Eingriffscharakter von Schulehalten.
Den Doppelcharakter von Leistung und Eingriff betont auch Stark in NJW 1976, 1377, der den Gesetzesvorbehalt auf die Grundlinien im Schulrecht erstreckt.

Die Entscheidungen über das Bildungsangebot liegen aber überwiegend in der Hand der Ministerien.
Der "Eingriff" über Bildungs- und Lehrpläne erfolge über die Festlegung eines bestimmten Fächerkanons [1], die Bestimmung des Leistungsniveaus durch Festlegung der Anforderungen für bestimmte Qualifikationen. Eine gesetzliche Bindung der Berufsausübung an spezifische Bildungsqualifikationen laufe leer, wenn das Gesetz nicht gleichzeitig die Inhalte dieser Qualifikation fixiere. [2]
Man mag an dieser Gegenüberstellung sehen, daß Schule Eingriffs- und Leistungsverwaltung darstellt. Im Grunde taugen beide Kategorien für die Schule nicht. Hennecke schlägt als Lösung einen erweiterten Begriff der Eingriffsverwaltung vor [3], fordert damit eine Ermächtigungsgrundlage, stellt ihr Fehlen für weitere Bereiche schulischer Regelungen fest [4] und kommt im Ergebnis für den Erlaß von Lehrplanrichtlinien zur Verfassungswidrigkeit bisher geübter Praxis. [5] Wenn im Schulverhältnis

---

1) Für die Einführung des neuen Unterrichtsinhalts (Sexualkunde) hat das VG Hamburg den Gesetzesvorbehalt festgelegt. VG Hamburg in DöV 1973, 54 f. mit zustimmender Anmerkung Hennecke; BVerwGE 47, 194 ff.

2) Im Numerus-Clausus-Urteil hat das Bundesverfassungsgericht Ausbildung als Vorstufe einer Berufsaufnahme gekennzeichnet und daraus gefolgert, daß zur rechtlichen Ordnung beruflicher Betätigung eben auch Berufsausbildung und Berufsvorbereitung gehören, das heißt, daß der Gesetzesvorbehalt gem. Art. 12 I auch für Bereiche gelten muß, die Inhalte schulischer Qualifikationen bestimmen. Bundesverfassungsgericht in JZ 1972, 689 = BVerfGE 33, 3o3 ff. Zum Vorstehenden Hennecke, Staat und Unterricht, S. 136-145.

3) Ehmke fordert für den Bereich der Schule ein besonderes Stück Verwaltungsrecht, VVDStRL 26, 258.

4) Insbesondere, wenn man an die Ermächtigungsgrundlage die strengen Anforderungen des Art. 8o anlegt. Der insoweit gleichlautende Art. 7o Landesverfassung NW macht die Regelung im Schulrecht von einer formellen gesetzlichen Rechtssetzungsermächtigung abhängig.

5) Hennecke, a.a.O., S. 153-159; allerdings will er bis zu dem Zeitpunkt, von dem an "auf Grund" wachsender Rechtserkenntnis eine normative Umgestaltung zwingend erforderlich wird, gewohnheitsrechtliche Ermächtigungen ausreichen lassen. Niehues, Schulrecht, S. 146-155, schließt sich Hennecke an. Nach ihm bietet sich als Ansatzpunkt für die parlamentarische Einflußnahme auf die Schule der Fächerkanon an, das fachspezifische Lernziel und die zu erwerbenden allgemeinen Qualifikationen, a.a.O., S. 151 f. Für eine Übergangszeit will er allerdings bei "herkömmlichen" Unterrichtsinhalten auf formell-gesetzliche Grundlagen verzichten. Für neuartige Unterrichtsziele verlangt er eine gesetzliche Grundlage, a.a.O., S. 155.

die herkömmliche Unterscheidung von Eingriffs- und Leistungsverwaltung aber nicht mehr durchführbar ist, unterfallen grundlegende schulische Regelungen insgesamt dem Gesetzesvorbehalt. [1] Aus dem in Nordrhein-Westfalen vorhandenen gesetzlichen Grundlagen lassen sich für die zu behandelnden Bereiche ausreichende gesetzliche Grundlagen nicht finden. [2]

---

1) Vgl. BVerfGE 5, 71 (76 f.) 19, 354 (361 f.) mit weiteren Nachweisen. Wimmer, DVBl 1966, 853; Löhning, Vorbehalt des Gesetzes, S. 197.
In diesem Sinn auch Oppermann, Gutachten C 56, der für Schulversuche wie die Kollegstufe "mindestens eine hinreichend bestimmte gesetzliche Ermächtigung für die näher ausführenden Rechtsnormen" fordert. So auch Säcker, RdJB 1972, S. 13 ff. sowie ders., DVBl 1972, S. 312 ff.; siehe auch Stark in NJW 1976, 1377: "Da Eltern und Kinder in ihrer grundrechtlich geschützten Sphäre durch das Schulrecht betroffen sind, ohne daß man insoweit immer "Eingriffe" feststellen könnte, unterfallen grundlegende Regelungen des Schulrechts dem Gesetzesvorbehalt. Gerade auf dem Felde der Schule zeigt sich, wie Leistungsrecht den Kern der Persönlichkeit betrifft und wie wenig der Gesetzesvorbehalt auf bloße Eingriffe beschränkt bleiben kann. Die vom Staat erbrachte Leistung der schulischen Erziehung bedarf daher in ihren Grundlinien einer gesetzlichen Vorausbestimmung. Grundlinien sind die zumeist freilich schon verfassungsrechtlich normierten Erziehungsziele, die in den Lehrplänen konkretisiert werden, die Schulorganisation einschließlich der Schulversuche die Stellung der Lehrer und die Rechte der Eltern (Schülerrechte??) Eine besondere Ausformung der Erziehungsziele ist um so notwendiger, je allgemeiner diese Ziele in den Landesverfassungen formuliert sind."

2) Vgl. etwa § 2 SchOG, § 2o SchVG NW. Wenn man diese Gesetzesermächtigungen an Art. 8o GG bzw. Art. 7o Landesverfassung NW mißt, lassen sich weder Inhalt, Zweck noch Ausmaß bestimmen. Das Bestimmtheitsgebot verlangt die Vorhersehbarkeit staatlichen Handelns für den Bürger; das geht aber nur wenn der Gesetzgeber in dem ermächtigenden Gesetz der Verwaltung ein ausreichend bestimmtes Programm als Richtschnur für ihr Handeln gesetzt hat. Der Bürger muß in der Lage sein, die Rechtmäßigkeit des Verwaltungshandelns am Gesetz zu messen. Das ist aber weder bei den die Verwaltungen zu Regelungen im Schulwesen NRW ermächtigende Gesetze der Fall, noch bei Verwaltungshandeln das überhaupt jeder gesetzlichen Grundlage ermangelt. Vgl. etwa die Richtlinienpraxis zur Gestaltung des Unterrichts.

Modifiziert werden könnte das Ergebnis aus der Überlegung, daß es sich bei Kollegschulen um Schulversuche handelt, bei der der Verwaltung ein weiterer und größerer Entscheidungskompetenz zusteht. Ausdrücklich regelt § 4 b SchVG NW die Versuchsschulproblematik. Nach seinem Wortlaut sind lediglich Kollegschulversuche möglich, die in einem differenzierten Unterrichtssystem studien- und berufsbezogene Abschlüsse ermöglichen. Für so weitgehende, detaillierte Versuchsziele, wie sie im Kollegschulmodell angestrebt werden, kann § 4 b SchVG keine ausreichende gesetzliche Ermächtigung abgeben.
Auch die übrigen Absätze des § 4 b SchVG NW reichen als gesetzliche Ermächtigung nicht aus:

- § 4 b: Zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Inhalte und Formen können Schulversuche durchgeführt werden; hierzu können auch Versuchsschulen zugelassen werden. Schulversuche bedürfen der Genehmigung des Kultusministers.

- Der Kultusminister kann bei der Genehmigung von Schulversuchen von dem Aufbau und der Gliederung des Schulwesens, den Vorschriften über die Schulleitung und den Bestimmungen über die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten Ausnahmen zulassen, soweit dies zur Erreichung des Zieles nach Abs. I erforderlich ist.

§ 4 b SchVG ist als Ermächtigungsgrundlage zu unbestimmt, so daß nicht vorausgesagt werden kann, in welchen Fällen und mit welcher Tendenz von ihr Gebrauch gemacht werden wird und welchen Inhalt die auf Grund der Ermächtigung ergangenen Verordnungen oder Einzelakte haben könnten. [1)]
Zudem wird über die Erziehungs- und Bildungsziele, Abschlußprüfungen etc. nichts ausgesagt.

Vgl. die Entscheidung des VG München vom 16.12.197o: "Als strenghoheitliches Rechtsverhältnis kann das Schulverhältnis rechtsfehlerfrei nur auf Grund wirksamer Rechtsvorschriften eingegangen, beendet oder sonstwie inhaltlich gestaltet werden ... Rechtsvorschriften, die den Inhalt des Schulverhältnisses im einzelnen bestimmen, können im Bereich staatlicher Schulen nur förmliche Gesetze oder Rechtsverordnungen auf Grund förmlicher Gesetze sein ... Konfrontiert man den Inhalt der Schulordnung mit dem des (Erziehungs- und Unterrichts-)Gesetzes, so wird deutlich, daß

1) Vgl. dazu BVerfG 23, 62 (72) f.

der Verordnungsgeber unabhängig von jeder gesetzlichen Bindung gehandelt hat ... Das Gesetz enthält fast nichts, die Verordnung (Schulordnung) nahezu alles über die Rechtsverhältnisse an öffentlichen Gymnasien ... Es geht nicht an, daß für den Staatsbürger so entscheidende und eingreifende Rechtsbeziehungen ausschließlich von einem Ministerium vorgeschrieben werden. Vielmehr ist im demokratischen Rechtsstaat der Gesetzgeber gehalten, selbst die entscheidenden Maßstäbe zu setzen ... Die Kammer verkennt nicht die Schwierigkeiten, die bei streng rechtsstaatlicher und deshalb allein gebotener Betrachtung den Versuchen zur Reform des Unterrichts ... begegnen. Solche Schwierigkeiten sind jedoch kein hinreichender Grund, von den anerkannten Geboten der Rechtsstaatlichkeit abzuweichen."
(Die gleiche Kammer hat übrigens in einem Vorlagebeschluß vom 26.4.1971 (Nr. 3oo6/71 = NJW 1971, 1584) noch schärfer formuliert: "Berücksichtigt man dabei noch den Umstand, daß im Freistaat Bayern die Schularten mitsamt ihrem Lehrprogramm und ihren Prüfungsordnungen ohnehin nicht vom Gesetzgeber, sondern ausschließlich vom Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus eingerichtet und geordnet werden, so wird deutlich, daß auf diese Art die Erziehungsberechtigung im staatlichen Bereich zur Gänze auf die Exekutive übergegangen ist, für die der Gesetzgeber lediglich die Haushaltsmittel zu beschaffen hat ... Die Kammer ist berufen, im Schul- und Hochschulbereich Recht zu sprechen, aber stattt des Rechts findet sie vielfach nur Ministerialentscheidungen vor. Über Bildungsangebot, Schularten und -ordnungen, Prüfungsbestimmungen, Unterrichtsreform, Zulassensvoraussetzungen für das Studium, Vergabe von Förderungsmitteln und vieles andere Wichtige mehr entscheidet ausschließlich oder doch im wesentlichen die Ministerialbürokratie. Mit dem Zuständigkeitsprinzip der demokratisch-parlamentarischen Verantwortung ist diese Übung offenkundig nicht zu vereinbaren. Und es ist in der Tat bemerkenswert, daß Bildung und Ausbildung zwar ... zu den Existenzfragen des Staates gehören, daß sich aber andererseits der Gesetzgeber weithin damit genügt, pauschal die Geldmittel für den Bildungsbedarf auszuwerfen.") [1]

Allerdings ist durch die gem. § 5 SchVG gesetzlich normierte Zusammenarbeit der Schulen dafür gesorgt, daß die Kollegschule in das herkömmliche Schulsystem eingegliedert bleibt. Durch die Abstimmung der Bildungsgänge und Abschlüsse sowie durch den vorgesehenen Austausch von Lehrern und die Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen ist auch der Gefahr vorgebeugt, daß ein Übergang von Kollegschule an andere Schulen nicht möglich wird. In der Neufassung des Schulverwaltungsgesetzes zeigt sich somit ein deutliches Bemühen des parlamentarischen Gesetzgebers, die

---

1) VG München, Nachweis bei Säcker, DVBl 1972, 314.

"weißen Flecken" auf der Schulrechtskarte auszufüllen. [1] So kann, insbesondere wegen des Versuchscharakters der Kollegstufe für eine Übergangszeit auf eine hinreichend best. gesetzliche Regelung verzichtet werden. [2] Eine detaillierte Ermächtigungsgrundlage für Versuchsschulen findet sich in dem vom Bay. Landtag beschlossenen Gesetz zur Änderung des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. [3]

Der Bayerische Landtag hat am 27.7.1971 das folgende Gesetz beschlossen:

Schulversuche
Artikel 26a
Zweck der Schulversuche

Schulversuche dienen dazu, innerhalb bestehender Schulgattungen neue Organisationsformen für Unterricht und Erziehung, wesentliche inhaltliche Änderungen oder neue Schulgattungen (z.B. integrierte Gesamtschule) zu erproben.

Artikel 26b
Zulässigkeit der Schulversuche

(1) Schulversuche sind zulässig, wenn sichergestellt ist, daß die Schüler im Rahmen des Schulversuchs die gleichen oder gleichwertige Abschlüsse oder Berechtigungen erwerben können wie an Schulen außerhalb des Schulversuchs. Ferner müssen Schulversuche so gestaltet sein, daß während des Schulversuchs der Übertritt an Schulen außerhalb des Schulversuchs nicht unmöglich wird.

(2) Die von der Durchführung eines Schulversuchs betroffenen Schüler haben keinen Anspruch darauf, daß
a) an der Schule die vor dem Schulversuch bestehenden Organisationsformen für Unterricht und Erziehung fortgeführt werden oder
b) ihnen der Besuch einer wegen der Durchführung eines Schulversuchs aufzulösenden Schule am Ort oder im bisherigen Schulsprengel, in dem sie wohnen oder sich ständig aufhalten, weiterhin ermöglicht wird.

(3) In Abweichung von Absatz I ist ein Schulversuch zulässig, soweit hierzu das Einverständnis der Erziehungsberechtigten der vom Schulversuch betroffenen Schüler oder, bei Volljährigkeit der Schüler, deren Einverständnis vorliegt und den Schülern, die am Schulversuch nicht teilnehmen, am Wohnort oder in zumutbarer Entfernung hiervon der Besuch einer Schule der Art möglich ist, wie sie vor Einführung des Schulversuchs bestanden hat.

(4)

1) Vgl. H. Säcker, RdJB 1972, 17 .

2) Zu den Bedenken einer solchen Ansicht vgl. Niehues, Schul- und Prüfungsrecht Rdnr. 71 ff., 82, 125 ff.

3) GVBl, S. 252 ff.

Artikel 26c
Organisation der Schulversuche

(1) ...

(2) Schulversuche sind vor ihrer Einführung den Erziehungsberechtigten der vom Schulversuch betroffenen Schüler order bei Volljährigkeit den Schülern selbst und außerdem im Amtsblatt des zuständigen Staatsministeriums bekanntzumachen. Die Bekanntmachung muß über Ziel, Inhalt und Dauer des Schulversuchs sowie über die im Rahmen des Schulversuchs möglichen Abschlüsse und Berechtigungen Aufschluß geben. Im übrigen gelten für die zur Durchführung des Schulversuchs notwendige Errichtung oder Auflösung von Schulen die für die betreffenden Schulen erlassenen Vorschriften.

(3) ...
Gleichzeitig ist im Hinblick auf die Einführung von Ganztagsschulen das Schulpflichtgesetz wie folgt erweitert worden: "Wenn im Rahmen der Durchführung von Schulversuchen Schulen mit neuen Organisationsformen für Unterricht und Erziehung (z.B. Ganztagsschule) errichtet werden, kann deren Besuch für Schulpflichtige als verbindlich erklärt werden ..."

Die Systematik des Gesetzes läßt sich auf folgenden kurzen Nenner bringen: Uneingeschränkt zulässig ist ein Schulversuch gem. Art. 26 b Abs. 1 des Gesetzes, wenn dabei die gleichen oder gleichwertige Zeugnisse wie an herkömmlichen Schulen erworben werden können und ferner der Übertritt an eine konventionelle Schule während des Schulversuchs (etwa bei einem Wohnsitzwechsel der Eltern) möglich ist. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so bedarf es weder einer Zustimmung der Betroffenen zum Beginn des Experiments (arg. Art. 26 b Abs. 3), noch besteht dann ein Anspruch auf die Ermöglichung des Weiterbesuchs einer konventionellen Schule (vgl. Art. 26 b Abs. 2) (In der Begründung des Regierungsentwurfs - vgl. Bayer. Landtag, 7. Wahlperiode, Drucks. 7/9o1, S. 4 - heißt es hierzu: "Art. 26 b Abs. 2 zieht die Grenze, von der ab die Individualinteressen der betroffenen Schüler und Erziehungsberechtigten gegenüber dem öffentlichen Interesse an der Durchführung eines Schulversuchs zurücktreten müssen. Diese Bestimmung ist u.a. notwendig, um Schulversuche nicht nur in großen Gemeinden durchführen zu können.") Sofern der Schulversuch keine gleichwertigen Abschlüsse oder keinen Schulwechsel zuläßt, ist er nur mit Zustimmung der Betroffenen und auch nur dann zulässig, wenn ferner denjenigen, die nicht an ihm teilnehmen wollen, die zumutbare Möglichkeit zum Besuch einer Regelschule bleibt. (Dieser letzte Passus war übrigens im Regierungsentwurf nicht enthalten)
Alle Schulversuche schließlich sind vor ihrer Einführung bekanntzumachen (Art. 26 c, Abs. 2).

3. Recht auf Bildung und Chancengleichheit in der Kollegschule

Ausgangspunkt für die Begründung der Notwendigkeit von Kollegschulen bildet die Forderung nach der materiellen Gleichheit der Bildungschancen. [1]

Das bedeutet:

a) Theoretisierung von praktischem Unterricht und gesellschaftskritische Reflexion aller Lerngegenstände.

b) Angleichung der Lernchancen für Kinder aller Gesellschaftsschichten - damit Verringerung sozialer Ungleichheit.

c) Schaffen von Schulen, in denen Jugendliche gemeinsam lernen, verschiedene Qualifikationen gleichzeitig erwerben, früher Versäumtes leichter nachholen und von einem Bildungsweg zum anderen überwechseln können.
   - Vermittlung von fachlicher und humaner Kompetenz in einer integrierten Sekundarstufe und damit ein Weg zur Herstellung materieller Chancengleichheit im Bildungswesen. [2]

3.1 Das bildungspolitische Problem der Chancengleichheit

In der bildungspolitischen Diskussion forderte bereits vor fünf Jahren der deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan: "Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen." [3]

---

1) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 17. So für die Gesamtschulen insgesamt Strukturplan, S. 3o/31; Keller/Schreiber, S. 25; vgl. oben S. 9 u.w. Anmerkungen; vgl. Strukturplan, S. 29-31; Kollegstufe NW, Heft 17, S. 21; Blankertz, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 1972, S. 9 f.; ders., in Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1974, S. 316; ders. Z. f. Päd. 1971, 8o9-821 (813); ders. Z. f. Päd. 1974, S. 398; ders., Deutsche Berufs- und Fachschule 1973, S. 91-1oo (99).

2) Vgl. hierzu Lempert: Neue Sammlung 1972, S. 289 f.

3) Strukturplan, S. 3o f.

Chancengleichheit im Bildungsbereich wird unter mehreren Gesichtspunkten entfaltet:
Ein Bildungssystem, das von dem Gebot der Chancengleichheit ausgeht, soll Schullaufbahnentscheidungen korrigierbar machen, Chancenunterschiede von Schülern sollen ausgeglichen werden. Das Bildungsangebot soll so differenziert werden, daß die Lernenden ihren Lernleistungen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden. Gleichheit der Bildungschancen werde in manchen Fällen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein. Die Verbesserung der Bildungschancen soll Benachteiligungen aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen ausgleichen.

Diese Vorstellung wird auch von der Bundesregierung in ihrem Bildungsbericht '7o [1] aufgenommen.
Danach ist gesellschaftspolitisches Ziel aller Bildungsreformen die Verwirklichung des Rechts auf Bildung:
- Nicht privilegierende Auslese, sondern Chancengleichheit durch individuelle Begabungsförderung ist ihr wichtigster Grundsatz.
- Nicht Nivellierung, sondern Differenzierung der Bildungsziele und qualitative Verbesserungen sind ihr notwendiger Maßstab.

Im Bildungsgesamtplan wird Chancengleichheit nicht nur hinsichtlich verbesserter beruflicher Chancen verstanden, sondern auch um den einzelnen zu Kreativität und Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung zu ermutigen. [2]
Ausgehend vom Bildungsbericht '7o und vom 4. Entwurf des Bildungsgesamtplanes erstellte ein internationales Gremium der OECD im November 1971 einen Prüferbericht über das deutsche Bildungswesen. Als Kernforderung taucht auch hier der Begriff Chancengleichheit auf, und zwar im Sinne von Ausgleich der Bildungschancen; die Bildungsmöglichkeiten sollen auf die gesamte Bevölkerung ausgedehnt werden.

---

1) Bildungsbericht '7o, S. 17.
2) Bildungsgesamtplan, S. 8.

Das OECD-Examen stellt fest, daß das Prinzip der Chancengleichheit aus drei wesentlichen Gründen [1] zu einer der wichtigsten Forderungen der Bildungsreform geworden ist:

a) aus ökonomischen Gründen: die Begabungsreserven müssen genutzt werden, wenn das wirtschaftliche Wachstum erhalten bleiben soll,
b) aus sozialen Gründen: Widerstand gegen soziale Systeme, in denen die Zukunft junger Leute größtenteils vom sozialen Status ihrer Eltern abhängt,
c) aus politischen Gründen: informierte und selbstbewußte Wähler zu erziehen, damit die Demokratie überleben kann.

Gleichzeitig warnen die Prüfer wegen der Mehrdeutigkeit des Chancengleichheitsbegriffs jedoch davor, ihn ohne weiteres als Richtschnur bildungspolitischer Entscheidungen anzuwenden.

Da viele Schulmöglichkeiten mit dem Prinzip der Chancengleichheit in der BRD übereinstimmen, versuchen die OECD-Gutachter an Hand von drei Modellvorstellungen das Prinzip der Chancengleichheit zu explizieren. [2] Das erste Modell geht von geringen sozialen oder ökonomischen Veränderungen der Gesellschaft aus. Während die meisten Kinder der privilegierten Klassen die Zulassung zur Sekundarschule erreichen, gelingt das gleiche nur den begabtesten Kindern der unteren Gesellschaftsschichten. Eine begrenzte Zahl von jungen Leuten wird ausgebildet, die ein begrenzte Zahl hoher Positionen in der Gesellschaft wahrnehmen können. [3]

Das zweite Modell paßt in eine Gesellschaft, die einen wachsenden Bedarf an technischen Leistungen hat. Alle Kinder haben eine

---

1) OECD-Examen, S. 64 f.

2) OECD-Examen, S. 66-68.

3) Eine der Hauptaufgaben des Bildungssystems in einer derartigen Gesellschaft bestünde in der Mobilität von Begabungsreserven, d.h. zentraler Ansatzpunkt eines derartigen Bildungssystems ist, daß es in jeder Nation genügend Begabungspotential im genotypischen Sinn gibt, das ungenützt zur Verfügung steht und nur wie eine Reservearmee einberufen werden muß. Die Aktion Bildungswerbung in den frühen sechziger Jahren, bildungsarme Gebiete und Schichten besser über Bildungsmöglichkeiten zu informieren, und mehr Bildungsangebote anzubieten, hatte viel von einer derartigen Rekrutierungsidee an sich.

Startchance, weil alle Arten Begabungen, die zur Erreichung bestimmter, ziemlich gut definierter Ziele beitragen, stark gefragt sind. Formal wird die Chancengleichheit sichergestellt. Jeder Schüler wird nur gefördert, um den besten Kurs zu erreichen, die weiterführende Stufe, den qualifiziertesten Abschluß. Wer weniger erreicht, hat einen geringerwertigen Bildungsstatus, gebraucht wird auch er.
Das dritte Modell bricht mit den anderen Systemen: Es bietet Chancengleichheit um die individuellen Begabungen zu entwickeln, von denen sich natürlich viele an den Anforderungen der Gesellschaft ausrichten werden. Aber auf Grund des materiellen Wohlstandes und der psychischen Reife hat die Gesellschaft den Wettbewerb durch Kooperation ersetzt. Kultureller und technischer Fortschritt sind gleich wichtig, es gibt auch keine Gewinner und keine Verlierer.

Auch in weiteren bildungspolitischen Publikationen wird die Forderung nach Chancengleichheit erhoben, so in dem Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Bildung ist ein wesentlicher Teil der Daseinsvorsorge. Der Abbau von Chancenungerechtigkeiten, Förderung statt Auslese, lebenslanges Lernen - suchen das Bürgerrecht auf Bildung allen Schichten des Volkes zugänglich zu machen. [1] In ihren Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II fordert der Bildungsrat Chancenungleichheiten in verschiedenen Lebensbereichen und Lebensphasen abzubauen. Der Bildungsbereich muß jedem einzelnen die Voraussetzungen geben, ihm gebotene Chancen vor allem in der Gesellschaft wahrnehmen zu können. [2]

---

1) Bericht der Bildungskommission 1974, S. 59.
2) Neuordnung der Sekundarstufe II, S. 38 f.

3.2 Empirische Untersuchungen und pädagogische Analyse zur Chancengleichheit

Diese Hinweise auf Zielsetzungen der Bildungspolitik können verdeutlichen, daß die Forderung nach Chancengleichheit weit verbreitet ist, ohne daß zunächst geklärt ist, um wessen Chancen und um welche Chancen es hierbei geht.
Dabei ist zunächst darzustellen, was unter Ungleichheit der Bildungschancen zu verstehen ist und wo die Gründe für eine zu konstatierende Ungleichheit liegen.
Festzustellen ist, daß nicht alle Jugendlichen die gleiche Bildung erhalten. Im Jahre 1974 besuchten ca. 9,9 Mio. Schüler die allgemeinbildenden Schulen gegenüber ca. 6,7 Mio. 1961 (vgl. Anlage V). Am auffälligsten an dieser Tabelle ist die Zunahme von Schülerbeständen an den Sonderschulen von ca. 165 %. Dabei war der Anteil der Lernbehinderten mit 3o3 792, 1974 der höchste.
Aufgrund von Lehrermangel und der überfüllten Klassen können lernbehinderte Kinder im Elementarbereich bzw. im Grund- und Hauptschulbereich nicht genügend gefördert werden und werden deshalb zur Sonderschule abgeschoben ("Auslese statt Förderung" scheint das Prinzip zu sein).
Die Zahl der Grundschüler ging geringfügig zurück (z.T. infolge der geburtenschwachen Jahrgänge), die Zahl der Hauptschüler nahm leicht zu, der Anteil der Schüler in Schulen, die zu einem mittleren Abschluß führt, stieg von 6,5 vH (1961) auf 11,1 vH; der Schüleranteil an Bildungsgängen, der zur Hochschulreife führt, von 12,9 vH (1961) auf 18,3 vH (1972) (Anlage VI).
Die Veränderung der Schüleranteile kommt noch deutlicher zum Ausdruck, wenn man sie in Relation zur gleichaltrigen Gesamtbevölkerung setzt (Anlage VII). Es besuchten demnach von je 1 ooo der Bevölkerung gleichen Alters

	1961	1972
Realschule	1o4 = 1o,4 %	179 = 17,9 %
Gymnasium	129 = 12,9 %	2oo = 2o,o %
Hauptschulen	5o4 = 5o,4 %	489 = 48,9 %

Aus den tabellarischen Übersichten läßt sich folgern, daß der Anteil der Schüler an weiterführenden Schulen zugenommen hat, und zwar:

Realschule:	444 539	-	1 1oo ooo
Gymnasium:	852 575	-	1 8oo ooo

das heißt:
1974 gingen nahezu 2 1/2 mal soviel Schüler zur Realschule wie 1961, während sich der Schulbesuch bei Gymnasien in 13 Jahren um ca. 11o vH erhöhte.
Durch diese Schulzahlen entsteht der Eindruck, daß die Forderung nach längerer und besserer Schulbildung - wichtiges Postulat der Chancengleichheit im Bildungswesen - zunehmend realisiert wird.
Um das zu bejahen, ist zu untersuchen, inwieweit die Verteilung der Schüler auf die Schulen die Sozialstruktur der Bevölkerung wiederspiegelt, oder ob die Bildungschancen der sozio-ökonomischen Lage der Eltern korrelieren.

Daß Begabung und Lernen als Naturkonstante anzusehen sind, und daß die Sozialpyramide einer Begabungspyramide entspricht (Schlagwort: Die Arbeiter sind eben dümmer), wird seit dem Erscheinen des Gutachterbandes "Begabung und Lernen" vom Deutschen Bildungsrat wohl ernstlich von niemandem mehr behauptet. Unter den im Gutachterband entwickelten Fragestellungen wurde der Nachweis erbracht, daß die Lernentwicklung des jungen Menschen stärker von gesteuerten und ungesteuerten Lerneinflüssen der Umwelt als vom biologischen Erbe bestimmt ist. Insofern liefert der Gutachterband eine Fülle von fundierten Entscheidungshilfen zum Abbau jener Lernbehinderungen, die durch soziale Schichtung und Selektion auftreten.
Herauszuheben sind insbesondere vier Punkte: daß

a) über die genetische Verankerung von Intelligenz und Begabung keine verläßlichen Angaben gemacht werden können (Mühle, S. 66 ff.)
b) die genetische Varianz größer sein muß, als Erziehung und kulturelle Umwelt abfordern (Ritter/Engel, S. 99 ff.)
c) weiterführendes Lernen nachweisbar stärker von vorausgegangenem Lernen abhängig ist, als von Anlage und Reife (Aebli, S. 151 ff.)
d) intelligentes Verhalten durch Lernprozesse und durch Kontrolle der Problemumgebung erheblich mehr beeinflußt werden kann, als nach der vorwissenschaftlichen Begabungsideologie angenommen wird (Bergius, S. 228 ff.)

Allerdings bleibt festzuhalten, daß es über das Verhältnis von erbbiologischen Vorgaben und Prägung durch Lernprozesse sehr wohl unterschiedliche Auffassungen gibt.

Vgl. Jensen, Erblicher IQ oder pädagogischer Optimismus vor einem anderen Gericht in: Neue Sammlung (11) 1971, S. 73: Die Erblichkeit des IQ, d.h. der Prozentsatz, der bei den individuellen Unterschieden genetischen Faktoren zuzuschreiben ist, beläuft sich ungefähr auf 8o % im Durchschnitt. Dazu Hartmut von Hentig in: Neue Sammlung 1971, S. 71: "Selbst wenn uns nicht ein Spielraum von 2o %, sondern nur von 5 % gegen die Erblichkeit bliebe, wir müßten alles tun, ihn auszunutzen." Wenn also Begabung selbst als Produkt einer unter bestimmten Sozialisationseinflüssen stattfindenden Entwicklung zu begreifen ist, muß konsequenterweise auch die Forderung nach Chancengleichheit von hierher eine neue Interpretation erfahren: Chancengleichheit formuliert demnach nicht nur den Anspruch auf einen der Begabung angemessenen Bildungsgang, sondern vielmehr darüber hinaus den Anspruch auf eine optimale Förderung der Begabung selbst. (Gertrud Nunner-Winkler: Chancengleichheit im allgemeinbildenden Schulwesen, S. 17o).

Bei der Volkszählung vom 27. Mai 197o hatten einen Schulabschluß erreicht:

74,8 v.H. - Volksschule
8,9 v.H. - Mittlere Reife
2,3 v.H. - Abitur
8,2 v.H. - Berufsfach/Fachschule
1,o v.H. - Ingenieurschule
2,8 v.H. - Hochschulabschluß

Die vorliegende Darstellung unterscheidet drei Einflußgrößen, die für den Schulbesuch entscheidungsrelevant sind:

I schulischer bzw. beruflicher Ausbildungsabschluß des Familienvorstandes
II Familieneinkommen
III regionale Verhältnisse (Wohnort)

Damit sind allerdings nicht alle Einflüsse genannt, die sich positiv oder negativ auf die Bildungschancen auswirken. Außerhalb der Schule kommen folgende Faktoren hinzu (N. Weber, S. 37-69):

1) Die Einstellung zur Bildung
   a) In der Arbeiterschaft wird die Einstellung zur Bildung durch ihre soziale Distanz gegenüber dem höheren Bildungswesen beeinflußt, durch die "soziale Kontrolle" in ihrer eigenen Schicht, durch niedriges Informationsniveau [1]

1) Vgl. hierzu P. Kob: Erziehung in Schule und Elternhaus, Stuttgart 1969. Susanne Grimm: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, 1966. Eugen Lemberg und Rosemarie Klaus-Roeder: Familie-Schule-Sozialisation, in: Gerhard Wurzbacher (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968. Hitpass: Einstellung der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung. Eine Motivuntersuchung, Ratingen 1965, S. 41-7o.

b) bei der ländlichen Bevölkerung entscheidet die konservativ-bäuerliche Daseinsform sowie der fehlende Ansporn zur Aufstiegsmobilität [1]

c) Mädchen haben gegen die Ideologie vom "Wesen der Frau" anzukämpfen [2]
Dagegen bestimmen in den (oberen) Mittelschichten vor allem positive Berufserfahrungen in bezug auf Aufstiegsmobilität, Fehlen einer sozialen Distanz dem Bildungswesen gegenüber, Statussicherung in bezug auf ihre eigene Schicht, Wegfall von Konsumverzicht zugunsten ihrer Kinder die Einstellung zur Bildung positiv.

2) Die Sprachgewohnheiten und Erziehungspraktiken wirken sich in Unterschichten benachteiligend auf die Kinder aus. [3]

3) Die Größe der Familie hat bei Unterschichten bildungshemmende Funktionen. [4]

4) Niedriger Informationsstand der Unterschichten. [5]

Anhand der 1. Einflußgröße kann nachgewiesen werden, daß für den Schulbesuch eines Menschen von entscheidender Bedeutung das schulische und berufliche Ausbildungsniveau des Familienvorstandes ist.
Aus der Anlage VIII geht hervor, daß im Durchschnitt aller Schulen der Anteil der Kinder, deren Väter Hochschulbildung haben 9,9 v.H. beträgt. Demgegenüber hat fast jeder dritte Vater eines Gymnasiasten die Hochschulreife. Tendenz: je höher die Schulbildung des Vaters je eher gymnasiale Ausbildung für die Kinder.

Neben dem Schulabschluß ist die berufliche Ausbildung des Familienvorstandes für den schulischen Bildungsweg des Jugendlichen entscheidend (vgl. Anlage IX). Fast 6o % der Hauptschüler sind Arbeiterkinder. In den Realschulen beträgt ihr Anteil 43 %, in den Gymnasien nur noch ca. 18 % der Schüler, obwohl nahezu die Hälfte (49,8 %) aller 1o- bis 15-jährigen Kinder Arbeiterkinder sind.

---

1) Hansgert Peisert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, Reihe: Studien zur Soziologie (Hrsg. : Rolf Dahrendorf, München 1967, S. 145-148, S. 83, S. 16 f.).

2) Helge Pross, S. 11 ff.; Norbert Weber, S. 1o4-115.

3) Basil Bernstein: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, S. 51, S. 68-72.

4) Basil Bernstein, a.a.O., S. 71.

5) Gebauer/Loehrke, S. 34, Tab. 7.

Kinder aus Beamten- und Selbständigen-Familien stellen das Gros der Gymnasiasten. Dabei ist noch gar nicht berücksichtigt, daß der Anteil der Arbeiterkinder sich während der Gymnasiumdauer weiter verringert. Während im 1o. Schuljahr an Gymnasien 1o % der Schüler Arbeiterkinder waren, waren es am Ende des 13. Schuljahres nur noch 6,4 %.

II Schulbesuch und Familieneinkommen

Die finanzielle Situation der Familie ist für Art und Dauer des Schulbesuchs der Kinder noch immer bedeutsam, sie hat erheblichen Einfluß auf den Zugang zu Gymnasien. Aus der Anlage XI läßt sich entnehmen, daß Kinder aus Familien mit Einkommen über DM 1.8oo,-- die besten Bildungschancen haben.

III Für den Schulbesuch ist die Größe der Wohngemeinde und des Schulstandortes ebenfalls von Bedeutung. Dabei ist insbesondere der Begriff der Bildungsdichte bedeutsam. Unter Bildungsdichte soll im Anschluß an Peisert der relative Schulbesuch der 16- bis 19-jährigen Wohnbevölkerung verstanden werden. [1] Wenn man die Untersuchungen zusammenfaßt, so ergibt sich als Gesamtaussage, daß die geographische Lage der Wohnung der Familie eine Benachteiligung der ländlichen Bevölkerung im Bildungswesen bedeutet, d.h., daß die ländliche Bevölkerung durch die größere Entfernung zum Schulstandort benachteiligt wird, die städtische Arbeiterschaft dagegen durch die Wahl der Schulstandorte.

Neben außerschulischen Einflüssen sind die Einflüsse des Bildungswesens selbst auf ihre Realisierung von Chancengleichheit bzw. -ungleichheit in der Bildungslaufbahn zu untersuchen. Dabei ist kurz auf das bestehende Schulsystem einzugehen.
Das Schulsystem der BRD ist durch seinen vertikalen Aufbau charakterisiert (Anlage XII).

---

1) Zahlen 6.6.1961; Hans-Gerd Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland: Reihe Studien zur Soziologie, Hrsg. v. Ralf Dahrendorf, München, 1967.

Man kann das deutsche Schulwesen am besten als vertypt bezeichnen, da eine Differenzierung in den Schulformen im Sinne eines zusammenhängenden Systems variabler, korrigierbarer und auf Selbstfindung beruhender Unterrichtsgänge nicht stattfindet. [1]

Es gibt drei vertikal nebeneinanderstehende Bildungsinstitutionen: [2]

a) das Gymnasium – nur akademische Ausbildung mit einem überproportional hohem Anteil an Akademikerkindern und Kindern aus den oberen Mittelschichten

b) die Realschule – zur technischen Ausbildung Handwerker, mittleres Beamtentum usw.

c) die Hauptschule und in der Fortsetzung die Berufsschule – zur einfachen "volkstümlichen" Bildung.

Der größte Teil der Jugendlichen durchläuft die Hauptschule; daran schließt sich in der Regel eine Lehre an [3] (Problem der Jungarbeiter ohne Lehre), wobei einmal wöchentlich Unterricht in einer Teilzeitberufsschule stattfindet (1970 = 78 % aller Schüler in der Sekundarstufe II: vgl. zur Berufsschulsituation Anlage XIII).

Berufliche Bildung verzichtet heute noch auf eine breite Grundbildung (Berufsbildungsgrundjahr), während zumindest die fachliche Ausbildung in den Betrieben hinreichend gesichert zu sein scheint; aber: 27 % der Lehrlinge werden von Facharbeitern, Gesellen oder einfachen Angestellten ausgebildet.

---

1) C. Kuhlmann, Schulreform und Gesellschaft in der BRD, S. 116.

2) Denen die verschiedenen Bildungsaufträge zugewiesen werden. Die rechtliche Regelung für diese Unterteilung in Nordrhein-Westfalen findet sich in § 3 SchVG NW. Danach ist das Schulsystem nach Schulstufen aufgebaut und in Schulformen gegliedert.

3) Interessant ist, daß von den Hauptschülern 20 % bis 30 % ihre Schulzeit beenden, ohne das Schulziel erreicht zu haben.

Berufsschule und Betriebslehre laufen beziehungslos nebeneinander her. Kooperation findet zwischen diesen beiden Ausbildungsorten nicht statt. Im übrigen wird nicht einmal die gesetzlich vorgeschriebene wöchentliche Unterrichtszeit von 8 Stunden pro Klasse garantiert. So erhielten 1967 8o,5 % der Berufsschulklassen in NRW weniger als 8 Stunden Unterricht wöchentlich; 13,8 % sogar weniger als 5 Stunden. [1)]

Auf der anderen Seite findet in den Gymnasien ein Ausleseprozeß statt, der sich so auswirkt, daß bei über 15-jährigen Gymnasiasten der Anteil der Arbeiterkinder sich überproportional zugunsten der Kinder "höherer Sozialschichten" verringert, da Arbeiterkinder häufiger als Kinder aus anderen Sozialschichten das Gymnasium verlassen. In Bayern schieden in der 8. bis 1o. Klasse nahezu die Hälfte der Arbeiterkinder aus. Der Ausleseprozeß beginnt nach den jüngsten Daten schon beim Übergang ins Gymnasium oder auf die Realschule, in Baden-Württemberg qualifizierten sich 1972 noch 41 % aller Schüler mit guten Leistungen für Gymnasium bzw. Realschule; 1973 nur noch 35 %. Während der Anteil der in der Grundschule gut bewerteten Akademikerkinder nur um 7 v.H. sank, der Anteil der Kinder von Beamten und Angestellten um 1o v.H., sank der Anteil der Arbeiterkinder um 24 v.H. [2)]

Durch "strengere" Benotung und höhere Leistungsanforderung wird dem Bildungsehrgeiz ein Dämpfer aufgesetzt. Strengere Zensurgebungen bewirken für "höhere Bildung" eine bessere Kontrolle und sorgen für einen genauer kalkulierten Selektionsprozeß [3)] beim Zugang zu den Universitäten.
Der Prozeß, den out put der Schulen den Hochschulaufnahmekapazitäten anzupassen läßt sich belegen:

Ein Gymnasium besuchten im Jahre 196o:

von den 13-jährigen	15 %
von den 16-jährigen	14 % = - 1 %

---

1) Rolff, a.a.O., S. 98.
2) Görs in: WSI,1975, S. 241.
3) Bauer, in RdJB 1973, S. 229.

	1969:
von den 13-jährigen	2o %
von den 16-jährigen	16,6 % = - 3,4 %

Aus den vorgelegten Statistiken und Auswertungen ergibt sich, daß die Bildungschancen eines Kindes noch immer von der sozio-ökonomischen Stellung der Eltern abhängt. Gleichzeitig werden die Bildungsprivilegien durch die Struktur des Bildungswesens weiter verstärkt. Dabei zeichnet sich das berufliche Bildungswesen vor allem aus durch: [1]

1) die relativ strenge Zweiteilung unseres Bildungswesens in ein allgemeines und ein berufliches
2) die didaktische Maßstabsfunktion des herkömmlichen Gymnasiums auch für berufliche Bildungsgänge
3) die gesellschaftspolitisch defiziente Lösung des beruflichen Bildungsweges als eines sozialen Reservemechanismus für Mittelschichtenkinder
4) die diskriminierende Unterbewertung beruflicher Lerninhalte in Bewertungsfragen
5) die Vermittlung von unreflektierter, anwendungsbezogener Ausbildung in der beruflichen Bildung im Gegensatz zu wissenschaftsbestimmter gymnasialer Bildung
6) die defizäre Ausbildung in der Teilzeitberufsschule
7) die kaum rückgängig zu machende Alternative: Hochschulreife / berufliche Bildung

Daß der 2. Bildungsweg kaum geeignet ist, einen "Ausgleich der Bildungschancen" innerhalb der sozialen Schichten zu bewirken, läßt sich am Prozentsatz von 4,7 v.H. der Absolventen des 2. Bildungsweges im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden im WS 67/68 ablesen. [2]

Während zunächst einschränkend unter Hinweis auf negative außerschulische Einflußgrößen klargestellt werden muß, daß Veränderungen im Schulwesen Chancengleichheit nicht automatisch herstellen (Jencks, 1972) darf aber nicht übersehen werden, daß

---

1) Vgl. Berufliches Schulwesen NW, Heft 22, S. 16 f.
2) Weber, S. 1oo.

die Reform schulischer Bildung zu derartigen Veränderung beitragen kann. [1] Herstellung von Chancengleichheit im Schulwesen hängt im wesentlichen aber von zwei Voraussetzungen ab:

a) im Rahmen der beruflichen Bildung fachliche, gesellschaftspolitische und humane Kompetenz zu vermitteln und
b) im Rahmen der gymnasialen Bildung der Abbau der Praxisferne durch die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie durch die organisatorische und curriculare Verzahnung der Bildungsgänge. Dazu ist es notwendig eine horizontale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen zu schaffen und vertikal die Stufen des Bildungswesens durchlässig zu machen. [2]

Chancengleichheit im Schulwesen läßt sich demnach verwirklichen unter Berücksichtigung folgender Punkte:

1) Förderung statt Auslese (Grundsatz individueller Leistungs- und Neigungsdifferenzierung); das hat als notwendige Konsequenz die Auflösung des Klassenverbandes zugunsten eines Kurssystems zur Folge.
2) Differenzierung des Lernangebots = Verbindung und Abstimmung studienbezogener und berufsbildender Lerninhalte.
3) Einheit von theoretischer und praktischer Ausbildung = polivalente Kurse
4) Gleichwertigkeit aller Fächer - Freigabe aller Fächer
5) Durchlässigkeit der Bildungsgänge, so daß auch in der Sekundarstufe II einmal getroffene Entscheidungen korrigierbar sind.

---

1) Blankertz, Deutsche Betriebs- und Fachschule 1972, S. 9/1o.

2) Vgl. dazu auch: Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 1974:
- Bildungsgänge im Rahmen der Gesamtkonzeption der Sekundarstufe II sind so anzulegen, daß Fachkompetenz so vermittelt wird, daß Unterschiede zwischen berufsvorbereitenden und studienvorbereitenden Fertigkeiten und Fähigkeiten vermieden werden. Die Förderung der gesellschaftlich politischen Kompetenz bedeutet, daß in stärkerem Maße berufsbezogene Inhalte heranzuziehen sind, um Zusammenhang, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungsgänge tatsächlich herzustellen.

Dabei kann die formale Öffnung weiterführender Schulen für Kinder aus Familien abhängig Beschäftigter, insbesondere aus sozialen Unterschichten Herstellung von Chancengleichheit nicht bewirken. Gleichzeitig ist wichtig zu erkennen, daß materielle Veränderungen im Bildungswesen ohne Veränderung im gesellschaftlichem Umfeld allein zu schwach sind, reale Reformprozesse zu initiieren.

Das außerschulische Erziehungsmilieu schafft so beträchtliche Unterschiede bei den einzelnen Schülern, daß es nicht darauf ankommt, Angebotsgleichheit zu schaffen, sondern daß, um Chancengleichheit herzustellen, Schüler ungleich behandelt werden müssen im Sinne einer gleichen Möglichkeit der Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen. Deswegen müßten zunächst individuell unverdiente Besonderheiten wie soziale Herkunft, Wohnlage etc. abgebaut werden, weil außerschulische Faktoren hauptsächlich die Divergenz in der Bildungsentwicklung und die Disparität der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung schaffen.

Die Forderung nach Herstellung von Chancengleichheit geht deshalb vornehmlich an die außerschulische Umwelt. Da aber (aufgrund von Art. 6 GG) die Familie in ihrer Kindererziehung umfassend geschützt und vor egalisierenden Einflüssen gesichert ist, kann nur die Schule versuchen, die außerschulisch bedingten Divergenzen anzugehen.
Die Aufgabe der Schule, Konvergenz herzustellen, stößt auf bildungspolitische Probleme (vgl. hierzu und zu folgendem Heckhausen, Chancengleichheit, S. 118-137):

1) Den Schulen obliegen zwei widersprüchliche Funktionen: Chancengleichheit und auslesende Differenzierung. Da in arbeitsteiligen Gesellschaften Zuweisungen von Berufspositionen erfolgen müssen, muß ein Schulsystem Bildungsabschlüsse vermitteln, die nach künftigen Berufslaufbahnen differenzieren.

2) Da Herstellung von Chancengleichheit in der Schule ungleiche Angebote fordert, braucht jeder Empfänger ein auf

seine Bedürfnisse und Möglichkeiten zugeschnittenes Angebot, wenn er optimal gefördert werden soll.

3) Wenn aber auch jene optimal gefördert werden, die bereits in ihrer häuslichen Umwelt Chancenvorgaben erhalten haben, ist zu erwarten, daß sie ihren bislang chancenbenachteiligten Altersgenossen noch weiter vorauseilen. Gleichheit läßt sich hier am besten durch ein umgekehrtes Leistungsprinzip herstellen, um so mehr Chancen (längere Lernzeiten, zusätzliche Programme) je mehr die festgestellte Leistung zu wünschen übrig läßt.

4) Ein Mehr an Chancengleichheit setzt sowohl soziale Integration also Chancenausgleich, wie soziale Differenzierung also Chancengleichheit im Sinne von individueller Optimalität voraus. Beides zu realisieren heißt: Man sucht möglichst lange im Bildungsgang eine soziale Integration beizubehalten und die soziale Differenzierung in verschiedene Bildungsgänge so spät wie möglich einsetzen zu lassen.

   Da in der Sekundarstufe II Differenzierung nach erwiesenen Schulleistungen unausweichlich wird, hält weitgehende Durchlässigkeit zwischen Kursen, Schulzweigen, Berufsfeldern das Prinzip der sozialen Integration weiter aufrecht, und zwar nach der Devise, möglichst alles für möglichst alle lange zugänglich zu halten.

5) Wo immer man einer Chancengleichheit näherkommen will, dürfen individuelle Unterschiede nicht übergangen werden. Individuelle Unterschiede müssen bemessen und interpretiert werden, um Entscheidungsgrundlagen für weitere Unterrichtsangebote zu finden, die die Bildungschancen des einzelnen fördern oder nicht fördern können. Das heißt, zu Beginn der Sekundarstufe II (integrierte Gesamtstufe) werden mehr Lerndauer und zusätzlicher Unterricht erteilt, bis alle gleiche Start- oder Sockelchancen haben (Sekundarabschluß I nachholen).
   Bis zu diesem Abschnitt werden Sockelchancen gewährt. Später wird Chancengleichheit weniger als Chancenausgleich denn als Chancengleichheit im Sinne der Differenzierung nach

individueller Optimalförderung verstanden. Das bedeutet konkret: ein auf Auslese abgestelltes Unterrichtsmodell muß so revidiert werden, daß nach der Gewährung von Sockelchancen im Anfang des Bildungsganges stärker nach Fähigkeit und Neigung differenziert wird.

6) Problematisch an der Verbindlichkeit eines Sockelniveaus ist die Verbindung von intellektuellen (akademischen) und nicht akademischen Lernzielen.

7) Den Zustand erreichter Chancengleichheit - absolut kaum bestimmbar - könnte man vorsichtig umschreiben als Bereitstellung zusätzlicher Entwicklungschancen, die sowohl schulische wie außerschulische Bedingungen zur Fähigkeitsentfaltung individuell optimalisieren.
Um genau die Obergrenze möglicher Chancengleichheit bestimmen zu können, müßte man Obergrenzen genotypisch bedingter Fähigkeiten umschreiben können, zur Zeit eine nicht lösbare Frage.

8) Weiterführende Chancen und horizontale Chancenausweitung müssen aneinandergekoppelt werden. Horizontale Chancenausweitung bedeutet, attraktive und breitangelegte Berufseingänge am Ende der Sekundarstufe II zu schaffen und damit den vertikalen Chancenverlust auszugleichen, der sich darin äußert, daß Abiturienten kaum noch Berufsfelder offenstehen, weil das Berechtigungswesen die Berufseingangsschwellen immer höher ansetzt.

3.3 Juristische Ansätze zur Verwirklichung der Chancengleichheit und des Rechts auf Bildung

Zu untersuchen ist, inwieweit den in dem Modellversuch Kollegstufe auch praktisch gewordenen Vorstellungen der Bildungsplaner und Politiker rechtswissenschaftliche Ansätze entsprechen, die das Bildungswesen so strukturieren, daß Chancenungleichheiten im Bildungswesen abgebaut werden. Das Bildungswesen soll im Rahmen seiner Möglichkeiten Voraussetzungen vermitteln, Chancen im Bildungs- und Berufsbereich wahrzunehmen und humane und soziale Kompetenz zur Gestaltung des persönlichen Lebens und des politischen Umfeldes zu erwerben.

Zentraler juristischer Ansatzpunkt könnte der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit sein. [1] Allerdings findet sich weder im Grundgesetz noch in der Landesverfassung NW der Begriff der Chancengleichheit. Art. 3 I GG, der allgemeine Gleichheitssatz, enthält zunächst nur die Verpflichtung an Gesetzgeber, Rechtsprechung und Verwaltung, das bestehende Recht ohne Ansehen der Person gleich anzuwenden. Darüberhinaus enthält der Gleichheitssatz aber auch ein Differenzierungsgebot: wesentlich Gleiches gleich und wesentlich Ungleiches in einem die Ungleichheit berücksichtigenden Verhältnis ungleich zu behandeln. [2] Daraus folgt, daß willkürliche Unterscheidungen den Gleichheitssatz verletzen. Willkürlich sind Gesetze oder Handlungen, wenn sich ein vernünftiger, aus der Natur der Sache [3] sich ergebender oder sonstwie einleuchtender Grund für eine Ungleichbehandlung [4] nicht finden läßt. [5]

---

1) So schon im Strukturplan, S. 3o; vgl. auch BLK im Bildungsgesamtplan, S. 8/S. 3o; Bildungsbericht der Bundesregierung, S. 2; Ingo Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 186.

2) Leibholz-Rinck, GG, 5. Aufl. Art. 3,2 S. 1o1; L. Rainer Reuter, Chancengleiche Bildung, S. 91.

3) Natur der Sache wird man wohl eher als Natur des Menschen anzusehen haben. Sie meint die Bedingungen seiner Existenz in naturgegebenen, sozialen und normativ geregelten Lebensverhältnissen. Vgl. Maunz-Dürig-Herzog, Art. 3 I; Rdnr. 338.

4) Verglichen werden Personen oder Personengruppen, wobei der einleuchtende Grund für eine Ungleichbehandlung als vernünftiges Argument definiert werden kann, das jenseits von privaten Absichten und Interessen sowie Vorurteilen, die Chance hat, auf Einsicht zu hoffen und akzeptiert zu werden.

5) Ständige Rechtsprechung des BVerfGE: 4, 1 (7); 6, 273, (28o); 17, 21o (217); 29, 51 (56); 71, (79); 13, 29o (295-298).

Das Willkürverbot enthält eine deutliche Orientierung an der Gerechtigkeit. Teilweise wird deshalb auch das Gerechtigkeitsprinzip als Maßstab für den Gleichheitssatz genommen. [1] Daraus folgt, daß der Gleichheitssatz einen Bezugspunkt braucht, auf den hin Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandelt werden soll. Ausgehend von Art. 1 I GG, der Unteilbarkeit der Menschenwürde, ergibt sich eine Orientierung des Gleichheitssatzes am Wertsystem der Verfassung, woraus sich ein Kanon absolut normierter oder zu normierender Gleichheit herleitet. [2] Eine solche Betrachtung deckt den Doppelcharakter des Gleichheitssatzes auf:

a) statisch = keine Ungleichheiten zu schaffen
b) dynamisch = Ungleichheiten gestaltend zu beseitigen, immer orientiert am Wertsystem des Grundgesetzes.

Zu dem egalitären Kern des Gleichheitssatzes gehört auch eine Gleichheit der Chancen. Die Chancengleichheit erfaßt berufliche, wirtschaftliche und bildungsmäßige Startgleichheit. [3] Chancengleichheit verdichtet den Gleichheitssatz zu einer Gleichheit in den Startbedingungen. Damit wird der Weg von einer formalen staatsbürgerlichen Gleichheit hin zu einer materialen, tatsächlichen Gleichheit beschritten, d.h. Chancengleichheit kann sich in einer Gesellschaft, in der sich privilegierte Schichten und unterprivilegierte gegenüberstehen, hauptsächlich als Gleichheit der Bildungschancen realisieren, da im Bildungssystem die berufliche Qualifikation und der berufliche Aufstieg und damit tendenziell auch die Einkommensverteilung reguliert werden. Das Fortschreiben der Gleichheit im Bildungswesen zu einer Chancengleichheit bedeutet Einbeziehung der Ausgangs- und Verlaufsbedingungen der Schülerlaufbahn in den Ablauf des Bildungswesens. Dies bezieht die komplexe soziale Realität in die Gestaltung des Bildungsganges ein.

---

1) Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, S. 166; eine Ausrichtung des Gleichheitssatzes an den Gerechtigkeitsvorstellungen der Allgemeinheit und den Wertvorstellungen des Grundgesetzes nimmt auch das Bundesverfassungsgericht vor. Beschluß vom 24. März 1976, JZ 1976, 678 (679). Leibholz-Rinck, GG, 5. Aufl. Art. 3, 5 S. 1o3 f.

2) Dürig in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 3, Rdnr. 5, 2o, 21.

3) Scholler, Gleichheitssatz, S. 15.

Chancengleichheit gebietet, daß sozial tatsächlich ungleiche Sachverhalte aneinander angeglichen werden. Allerdings kann diese Egalisierung im Bildungsbereich nicht ohne einen weiteren Bezugspunkt vorgenommen werden, da Chancengleichheit sich sinnvoll nur in einem konkreten Bezugsfeld entfalten kann. [1] Zu prüfen ist also, ob ein anderes Verfassungsprinzip im Bildungsbereich diese Gleichstellung gebietet.

Daß Chancengleichheit als Verfassungsgrundsatz anerkannt ist, wird man angesichts einer einschränkenden Rechtsprechung nicht bejahen dürfen. Allerdings findet auch in der Rechtsprechung eine behutsame Öffnung in diese Richtung statt.

Chancengleichheit ist nach der Rechtsprechung vor allem Regelungsmodalität für den Bereich öffentlicher Willensbildung, wobei Chancengleichheit von Fall zu Fall konkretisiert wird. Für die Parteien ist das Prinzip der Chancengleichheit aus dem Demokratieprinzip - die Minderheit muß die Chance haben zur Mehrheit zu werden - und dem Gleichheitssatz abgeleitet worden. [2]

Im Bildungsbereich ist im Prüfungswesen das Gebot der Chancengleichheit bereits ansatzweise entwickelt worden. [3] Eine Erweiterung des Prinzips der Chancengleichheit im Bildungsbereich bedeutet, daß die festgestellten ungleichen sozialen Verhältnisse egalisiert werden, und zwar unter Bezugnahme auf ein Verfassungsprinzip, das es gebietet, den aus sozio-kulturellen Gründen Benachteiligten die gleiche Bildung zu vermitteln, wie den übrigen Lernenden.
Ein solches Verfassungsprinzip könnte das Recht auf Bildung sein.

Ein Recht auf Bildung enthält Art. 2 S. 1 des Zusatzprotokolls der europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten "Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden." [4]
Dieser Anspruch richtet sich als Abwehrrecht des einzelnen Bürgers gegen staatliche Beschränkungen, die in sachlich ungerechtfertigter Weise Staatsbürger von vorhandenen Bildungseinrichtungen ausschließen oder den Zugang zu bestehenden Bildungseinrichtungen erschweren. [5]

---

1) Reuter, Chancengleiche Bildung, S. 9o

2) BVerfGE 6, S. 28o.

3) BVerwGE 12,359; 14, 34; BVerwG in: DöV 1963, 475.

4) Bundesrecht durch Gesetz vom 2o. Dezember 1956 (BGBl II, S. 1879).

5) So Abelein, in: DöV 1967, 377; Heimann-Stein, in: AöR 97, 189; Klein, Das Recht auf Bildung, S. 12.

Die negative Fassung der Vorschrift verdeutlicht, daß das Recht auf Bildung gemäß Art. 2 S. 1 Zusatzprotokoll sich darauf beschränkt, den willkürlichen Ausschluß von bestehenden Bildungseinrichtungen zu verhindern. [1)]
Einen Leistungsanspruch gegen den Staat auf umfassende Bildungsmöglichkeiten für jeden einzelnen, gewährt Art. 2 S. 1 Zusatzprotokoll nicht.
Fraglich ist, ob Art. 8 Landesverfassung NW ein Recht auf Bildung gewährt, das es gebietet, den aus sozio-kulturellen Gründen Benachteiligten die gleichen Möglichkeiten der Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen zu vermitteln wie den übrigen Lernenden. Gemäß Art. 8 Landesverfassung NW hat jedes Kind "Anspruch auf Erziehung und Bildung."
Im Anschluß an Peters wird Art. 8 I Grundrechtscharakter zuerkannt, wegen seiner Unbestimmtheit jedoch nur als verbindliche Auslegungsregel, daß ein Kind nicht ohne sachlichen Grund von vorhandenen Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden darf. [2)] Nach dem Willen der Verfassungsgeber und Interpretatoren bedeutet die Verwirklichung des Bildungsrechts die formale Gleichheit im Bildungswesen. Es soll ein ausreichendes öffentliches Bildungswesen geschaffen werden, es dürfen keine sozialen oder ökonomischen Rechtsschranken bestehen, gleicher Zugang zu den Bildungseinrichtungen für alle. Diesen Leitpunkten entspricht das bundesrepublikanische Bildungswesen weitgehend, d.h. es besteht formale Gleichheit und insoweit ist auch Art. 3 GG Genüge getan.

---

1) Die ursprünglich positive Fassung: "Jedermann hat ein Recht auf Bildung", ist vom Ministerausschuss des Europarates in die jetzige negative Fassung abgeändert worden. Damit sollten mögliche staatliche Verpflichtungen abgeschwächt werden. Vgl. Klein, a.a.O., S. 12 f. m.w.N.

2) Peters, Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule, S. 398 f./401; so auch Kleinrahm, Art. 8, S. 71 - für ein Grundrecht mit Bindungswirkung an den Gesetzgeber: Staatsgerichtshof für das Land Baden-Württemberg in RdJB 70, S. 281, in der Auslegung des insoweit gleichen Art. 11, I der Landesverfassung Baden-Württemberg.
Der Programmsatzcharakter wird noch in den Protokollen des Verfassungsausschusses betont, s. Protokoll 16, 432 ff.; 16, 437 B,458 A; 19, 481 D; 438 D, 484 C.

Mit einer derartigen Interpretation lassen sich die Bildungsungleichheiten nicht abbauen. Ob sich aus dem Grundgesetz ein Recht auf Bildung herleiten läßt, das das Problem der Ungleichheit im Bildungswesen löst, erscheint fraglich. Denn genau so wenig wie die Chancengleichheit enthält das GG ein Recht auf Bildung. Art. 12 GG enthält lediglich ein Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte. Rechtsprechung und Literatur haben das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte so eingegrenzt, daß es keinen Anspruch auf Einrichtung weiterführender Schulen gibt, und nur unter bestimmten engen Voraussetzungen einen Anspruch auf Erhaltung und Fortführung bestehender Schulen. Eine freie Wahl ist nur unter bestehenden Schulen im Rahmen ihrer Kapazitäten möglich. [1)]

Aus dem Normenbestand ergibt sich demnach ein Recht auf Bildung, das als Abwehrrecht gegen staatliche Maßnahmen willkürliche Benachteiligungen verhindern will. Seit den Beschlüssen der Bildungsgremien sind Recht auf Bildung und Chancengleichheit auch in der juristischen Literatur unter verändertem Blickwinkel diskutiert worden.

Abelein [2)] entwickelt aus individuellen und gesamtsozialen Bezügen die Forderung nach einem Recht auf Bildung. Juristisch versucht er das Recht auf Bildung aus dem Grundgesetz, den entsprechenden Bestimmungen der Länderverfassungen und aus dem internationalen Recht abzuleiten. [3)]

---

1) Dagegen, einen Ausbildungsanspruch nicht nur auf die vorhandenen Einrichtungen zu beschränken, zuletzt BVerfG im Numerus-Clausus Urteil in BVerfGE 33, 3o3 ff. = JZ 1972, 686 ff. Zwar - so das BVerfG - ist der Ausbildungsanspruch nicht von vorneherein auf das jeweils Vorhandene beschränkt, aber er steht unter dem Vorbehalt des Möglichen, im Sinne dessen, was der Einzelne vernünftigerweise von der Gesellschaft beanspruchen kann.
Im N-C Urteil hat das Bundesverfassungsgericht erstmalig die Möglichkeit angedeutet, Art. 12 als Leistungsanspruch zu interpretieren.
S. a. Martens/Haeberle, Grundrechte im Leistungsstaat in VVDStRL 9o (1972), 7-141 und das anschließende Diskussionsprotokoll dess. S. 141-191.

2) Abelein, in: DöV 1967, 375.

3) Aus dem internationalen Recht führt Abelein Art. 26 der UN Charta, Bundesrecht durch Gesetz vom 7.8.1952 sowie Art. 2 des Zusatzprotokolls der europäischen Menschenrechtskonvention, Bundesrecht durch Gesetz vom 2o.12.1956 an. Regelungen zur beruflichen Bildung enthält Art. 1o der europäischen Sozialcharta vom 18.1o.1961, Bundesrecht durch Gesetz vom 19.4.64. Einen positiven Leistungsanspruch gewährt keiner dieser Vorschriften. S. O.

Aus Art. 12 entwickelt Abelein das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte (Abelein, S. 376). Art. 6 GG begrenze das Recht der staatlichen Schulaufsicht, organisatorische Maßnahmen im Schulbereich durchzusetzen. [1] Art. 6 in Verbindung mit Art. 7 soll den Eltern ein Recht, das dem Kinde zukommt, geben, geeignete (?) Erziehungsmaßnahmen und Einrichtungen [2] zu verlangen (S. 376). Aus dem Sozialstaatsprinzip leitet er die Verpflichtung ab, ein Bildungswesen zu schaffen, das jedem die Chance einer seiner Begabung entsprechenden Bildung gewährt. Aus den entsprechenden Bestimmungen der Landesverfassungen ergebe sich ebenfalls ein Recht auf Bildung mit den oben näher skizziertem Inhalt. [3]

Friedrich Klein [4] entwickelt aus den Landesverfassungen ein Grundrecht auf Bildung ohne Klagemöglichkeit, aber mit dem Charakter einer verbindlichen Auslegungsregel, sowie als Schutzvorschrift, niemanden ohne sachlichen Grund von der vorhandenen Bildungsmöglichkeit auszuschließen (S. 1o). Art. 12 GG gibt nach Klein ein Grundrecht auf Ausbildung und Fortbildung, allerdings beschränkt auf bereits vorhandene Ausbildungseinrichtungen. [5] (Klein, S. 17 f.) Art. 6 in Verbindung mit Art. 7 gebe den Eltern das Recht vom Staat geeignete Erziehungsmaßnahmen, Einrichtungen [6] zu verlangen (S. 19).

---

1) Abelein zitiert hierzu die Entscheidungen BVerwGE 5, 153; 18, 14o (Recht der Eltern auf freie Wahl der Schulart, Recht der Eltern gegen Schließung der Volksschule bei Unzumutbarkeit).

2) Dieser Leistungsanspruch ergibt sich aus der veränderten Erziehungssituation. Der Staat muß zumindest im schulischen Bereich für eine dem Wohle des Kindes dienende Erziehung und Ausbildung Sorge tragen, weil Eltern allein die Erziehung nicht mehr bewältigen können.

3) Für NRW Art. 8 / III Landesverfassung; für Bayern Art. 128; für Baden-Württemberg Art. 11.

4) Klein, Das Recht auf Bildung in: Klein, Fabricius, Das Recht auf Bildung und seine Verwirklichung im Ballungsraum.

5) So Abelein, S. 377; anders das BVerfG im Numerus-Clausus Urteil,DöV 1972, 6o6 ff. = BVerfGE 33, 3o3 ff.

6) So auch schon Abelein, a.a.O., S. 377.

Das Sozialstaatsprinzip erscheint - wie bei Abelein - so auch hier als Norm, dem ein Recht auf Bildung entsprechend seiner Begabung entnommen werden könnte. [1] Für Abelein und Klein besteht das Recht auf Bildung vor allem aus zwei Komponenten:

a) Der Zugang zu einer Bildungsinstitution entsprechend der Begabung.
b) Im Rahmen der haushaltmäßig zur Verfügung stehenden Mittel finanzielle Förderung [2] sozial schwacher, aber begabter Kinder.

Ein so verstandenes Recht auf Bildung entspringt einem statischen Verständnis des Begabungsbegriffs und reduziert das Recht auf chancengleiche Bildung auf das Recht jedes einzelnen, weiterführende Schulen besuchen zu können.
Etwas weiter geht Ilse Staff [3], die das Elternrecht als Strukturierung für das Recht des Kindes auf angemessene Bildung ansieht. Vom Fürsorge- und Schutzcharakter des Elternrechts her versucht sie eine Einschränkung dieses Rechts zugunsten des Kindes zu entwickeln, wenn das Elternrecht seiner eigentlichen Funktion zuwider ausgeübt wird. Vor allem Förderstufe und ähnliche staatliche Beobachtungsversuche über einen längeren Zeitraum könnten eher feststellen, was im objektiven "Interesse des Kindes liegt", als das "natürliche" Elternrecht.

Ein grundlegend verschiedener Ansatz kommt im Aufsatz "Das Recht auf Bildung" von Heymann/Stein zum Ausdruck. [4] Der Aufsatz baut auf einer früheren Arbeit Stein's [5] auf - und versucht die damals vorwiegend theoretisch gefundenen Ergebnisse praktisch anzuwenden, sie insbesondere durch empirische Untersuchungen zu belegen. Ansatzpunkt ist in beiden Abhandlungen Art. 2 I GG, der nach Stein ein Entfaltungsrecht und

---

1) Aus dem internationalen Recht ergeben sich nach Klein keine weitergehenden Ansprüche.

2) Das weist Klein an Hand der damals aktuellen Gesetzesentwürfe nach: zum Berufsausbildungsgesetz, zum Bundesausbildungsförderungsgesetz und zum Arbeitsförderungsgesetz.

3) Ilse Staff, Das Grundrecht auf Bildung in: Bildung und Konfessionalität, S. 1o9-126.

4) Heymann/Stein, Das Recht auf Bildung, AöR 1972, S. 186-232.

5) Stein, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, Berlin, Neuwied 1967.

ein Autonomierecht enthält, d.h. jeder soll über Ob und Wie seiner Selbstentfaltung autonom entscheiden können.

Aus einem veränderten Grundrechtsverständnis (Grundrechte als Ausgestaltungen der Personenwürde bestimmen die Struktur des staatlichen Gemeinschaftslebens) folgert Stein [1] für Art. 2 I GG den Vorrang des Individualinteresses auf freie Entfaltung der Persönlichkeit vor dem als Vorbehalt zugefügten Gemeinschaftsinteresse.

Für die Schule ergebe sich aus diesem Ansatz, daß nur solche schulischen Bedingungen mit dem Grundgesetz vereinbar seien, die den Schülern die Ausprägung ihrer individuellen Anlagen entsprechend ihrer Neigungen ermöglichten. Daraus ergeben sich drei Konkretisierungen (Stein, S. 38):

a) Recht auf Schaffung der erforderlichen Bildungseinrichtungen u.a. eine Erweiterungspflicht, falls die vorhandenen Bildungseinrichtungen für den Andrang nicht ausreichen. Das folgert er aus Art. 12 GG. [2]

b) Gleiches Recht auf Zugang zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen = Art. 12 I GG i.V.m. Art. 3 I GG.

Stein entwickelt unter einem dritten Aspekt "das Recht auf freie Bildung" (S. 42 ff.). Dazu knüpft er an die oben getroffene Unterscheidung in Art. 2 I GG an; Entfaltungsrecht als Anspruch auf fördernde Maßnahmen des Staates, Autonomierecht als Begrenzung seiner Einflußmöglichkeiten.

I Aus dem Entfaltungsrecht ergeben sich für Stein zwei entscheidende Konsequenzen:
Die ideologische Neutralität des Unterrichts; dazu fordert er, alle Entscheidungen aus der staatlichen Verwaltung herauszunehmen, die mit der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts zusammenhängen und diese in die Schule als Selbstverwaltungsaufgabe (S. 58) zu verlagern. Bildungspläne und Prüfungsrichtlinien gehörten nach Stein zu den Selbstverwaltungsangelegenheiten der Schule. Der Erlaß zentraler Richtlinien für das Schulwesen dürfe nur hinsichtlich allgemeiner Organisationsstrukturen erfolgen.

Das Recht auf individuelle Entfaltung, d.h. in möglichst weitem Umfang zwischen den verschiedenen Bildungsmöglichkeiten frei wählen zu können (S. 5o/S. 63). Hierzu fordert

---

1) Stein, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung, S. 26.

2) So auch BVerfG im N-C Urteil; BVerfGE 33, 3o3 ff.; BVerfG JZ 1976, 686, 69o.

Stein eine Veränderung des in der Schule praktizierten Klischees von der Allgemeinbildung. Daraus folgert er konkret: Reform der Oberstufe, freie Wahl der Abschlußfächer, Übergang von Klassen in Kurssysteme etc.

II Dem Autonomierecht ordnet Stein drei Unterrichtssysteme zu (S. 51):

1. vollautonomes Unterrichtssystem (individuelle Aneignung des Bildungsgutes)
2. halbautonomes Kurs-System (Orientierung des Kurses an Schüler, jedoch Unterricht im Klassenverband)
3. heteronormes Kurssystem (Ausrichtung der Schüler nach einem von außen festgelegten Bildungsideal).

Aus der Wesensgehaltsbestimmung von Art. 2 I GG folgert Stein, daß jede Festlegung der Schule auf die Vermittlung eines bestimmten Bildungsideals das Selbstentfaltungsrecht verletze und verfassungswidrig sei [1]; alle Unterrichtsformen seien verfassungswidrig, die zwischen den Idealtypen des halbautonomen und heteronomen Unterrichtssystems liegen.

In der Abhandlung "Recht auf Bildung" konkretisiert Stein zusammen mit Klaus-Dieter Heymann [2] unter Zugrundelegung eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses den verfassungsrechtlichen Ansatzpunkt, indem sie die Verfassung von drei Grundprinzipien her präzisieren: Gleichheit, Freiheit, Demokratie.

Die Methode ihrer Verfassungsinterpretation beschreiben sie als: Konfrontation allgemein-normativer Aussagen einer Verfassungsnorm mit deskriptiven Aussagen und sodann der Versuch beide aufeinander zu entwickeln, "bis sich eine rechtliche Aussage, die konkreter als die interpretierte Verfassungsnorm ist, und durch kritische Reflexion gewonnene Aussagen über die Wirklichkeit, die allgemeiner sind als die unmittelbar durch Erfahrung gewonnenen Basisaussagen, so gegenüberstehen, daß eine rechtliche Bewertung des Sachverhaltes möglich wird." -
Aus der Zusammenarbeit von Verfassungsjuristen mit Bildungsforschern und Bildungspolitikern versuchen Stein/Heymann den Nachweis, daß der "Verfassung heute ein ungeschriebenes Recht auf Bildung immanent ist." (S. 188).

Heymann/Stein erarbeiten das Recht auf Bildung aus dem Normbestand, aus Normkonkretisierung und aus einer erfahrungs-

---

1) Stein, S. 41.

2) In AöR 97, 186-232.

wissenschaftlichen Analyse heraus (S. 189-2o2).
Von eher zaghaften juristischen Versuchen das Recht auf Bildung aus dem juristischen Normenbestand abzuleiten, wie es etwa von Klein und Abelein unternommen wurde, grenzen Heymann/Stein die - vor allem in den sechziger Jahren - verstärkten Bemühen von Bundesregierung, Bildungsrat und Wissenschaftsrat zur Reform des Bildungswesens ab. [1]
Angesichts derartiger vielfältiger bildungspolitischer Bemühungen, behaupten Heymann/Stein die reale Geltung des Rechts auf Bildung auch ohne Verfassungsinterpreten (S. 192). Dem Verfassungsinterpreten weisen sie nur die "widerspruchsfreie Einordnung" dieses Grundrechts in das System des Grundgesetzes zu. [2]

Aus dem Sozialstaatsprinzip entwickeln sie zunächst einen Anspruch auf diejenigen staatlichen Leistungen, zu denen der Staat aufgrund von Art. 7 I GG verpflichtet sei, - nämlich das Schulwesen zu organisieren, zu planen, zu leiten und zu beaufsichtigen, d.h. der einzelne habe einen Anspruch auf Tätigkeiten des Staates, insbesondere die erforderlichen Schulen bereitzustellen. Aus Art. 12 I i.V.m. Art. 5 GG gewinnen Heymann/Stein - unter dem Aspekt einer sozialstaatlichen Interpretation - einen umfassenden Anspruch auf Hochschul- und Berufsausbildung unter ausdrücklicher Garantie der freien Wahl der Ausbildungsstätte.

Ein Exkurs in die Sozialwissenschaften soll einen Überblick über "die faktischen Zusammenhänge" geben, in denen das verfassungsrechtlich zu bewältigende Problem der Bildung steht (S. 195). Heymann/Stein gehen auf die anthropologischen und psychologischen Bedingungen von Bildung ein, unter Bezugnahme auf das Gutachten von Roth "Begabung und Lernen" [3] für den Deutschen Bildungsrat.

---

1) Genannt werden insbesondere der Strukturplan, Empfehlung des WR zur Struktur und Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich und der Bildungsbericht '7o. (Unerwähnt bleibt insbesondere der von der BLK erarbeitete Bildungsgesamtplan, der 1973 in endgültiger Fassung herausgegeben wurde).

2) Zur Bedenklichkeit eines derartigen Ansatzes vergleiche die massive Kritik bei Oppermann, Gutachten C 87.

3) Vgl. hierzu insbesondere die Beiträge von Mühle, S. 69 ff.; Ritter und Engel, S. 99 ff.; Abelein, S. 171 ff.; Bergius, S. 228 ff.

Wenn - so Heymann/Stein - die Lernleistung weitgehend von Umwelteinflüssen abhänge, sei eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Bildung und gesellschaftlichen Verhältnissen erforderlich. Ausgangspunkt sei dabei, daß menschliches Handeln und Denken weitgehend durch die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt werden (d.h. Produktions- und Konsumtionsverhältnisse). Heymann/Stein gehen dann auf das Verhältnis Bildung und Sozialisation ein. Sie konstatieren, daß es sozio-kulturelle Bindungen von Bildung gibt, die sich in einzelnen Teilen der Gesellschaft hemmend auf den Schulerfolg auswirkten (Sprache, Einstellung der Eltern, usw., Leistungsmotivation). Die letzten Ursachen für schichtenspezifische Sozialisation und für soziale Schichtung lägen, so Heymann/Stein, im sozialen Bereich.
Da zwischen Bildung und sozialem System ein interdependentes Verhältnis bestehe, könnten Bildungsanstrengungen wichtige Voraussetzungen für sozialen Wandel sein. [1]

Zur Verwirklichung der drei Verfassungsprinzipien Freiheit, Gleichheit, Demokratie sei "ein ständiger sozialer Wandel nötig" (S. 2o2). Das hat für das Bildungswesen wegen seiner Relevanz für sozialen Wandel Konsequenzen.

1) Aus dem Gleichheitsgebot gem. Art. 3 I GG leiten Heymann/Stein die Gewährleistung der Chancengleichheit beim Zugang zu den verschiedenen Bildungseinrichtungen ab. Diese Chancengleichheit gilt es jedoch mit dem entwickelten Begabungsbegriff in Übereinstimmung zu bringen.

Nach einer Entwicklung des Gleichheitssatzes für den Anspruch aller Kinder auf Vorschulerziehung versuchen Heymann/Stein das aus dem Gleichheitssatz entwickelte Prinzip der Chancengleichheit auf "kompensatorische Erziehung" im Primarbereich zu entfalten.

Also: ungleiche Lernangebote, die an gleiche Lernziele heranführen.

Bei den Ausleseverfahren für die Aufnahme in weiterführende Schulen seien (so Heymann/Stein) diejenigen Ausleseverfahren verfassungswidrig, die nach dem heutigen Stand gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse Kinder aus Ober- und Mittelschicht begünstigten. Für die Schulorganisation insgesamt ziehen Heymann/Stein aus dem Grundrechtsanspruch der Chancengleichheit die Konsequenz, daß allein die integrierte Gesamtschule diesem Verfassungsgebot gerecht werde. Nachdem so aus dem Gleichheitssatz das Recht auf gleiche Aufstiegschancen entwickelt wurde, gehen Heymann/Stein auf den zweiten Aspekt des Gleichheitssatzes für ein Recht auf Bildung ein, die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge. Dies begründen sie im wesentlichen damit, daß auch das zum Besuch weiterführender Schulen -

1) Heymann/Stein, S. 199-2o1.

trotz aller Fördermaßnahmen - weniger oder nicht geeignete Kind das gleiche Recht auf Bildung besitze wie das lernfähige Kind. Das bedeute neben dem Abbau sozialer Unterschiede durch individuelle Emanzipation eine Verbesserung "der sozialen Lage der Unterschicht als Ganzer", also"kollektive Emanzipation". [1]

2) Unter dem Stichwort "Freiheit der Bildung" versuchen Heymann/Stein in Anknüpfung an die früheren Überlegungen Steins, Art. 2 I als Grundlage für die Bildungsfreiheit zu bestimmen. Art. 2 I - so das Fazit - garantiere jedem die "autonome Selbstverwirklichung". Für den Bildungsprozeß bedeute das die Erziehung zu "Emanzipation und Individualität". Das Recht auf Emanzipation leiten sie aus dem Autonomieaspekt ab, der bei Schülern vor allem bedeute, daß Kinder ihre eigene Urteilsfähigkeit entwickeln können, daß sie ihre eigene Autonomie erlangen können, daß sie das Recht haben müssen sich zu emanzipieren. Demgegenüber beinhaltet das Recht auf Selbstverwirklichung "Das Recht, die eigene Individualität anzuheben und ausprägen zu können", ein Recht auf Individualisierung. Das Recht auf Emanzipation bedeute das allmähliche Selbständigwerden gegenüber den Eltern; darüberhinaus die Fähigkeit, die Auswirkungen über berufliche Tätigkeit kritisch zu reflektieren und so die Gesellschaftsordnung von ihrer Position im Beruf aus partiell weiterzuentwickeln. Aus der Erziehung zur politischen Mündigkeit folge, Schülern die Gelegenheit zu geben, in einem überschaubaren Gesellschaftsbereich Konflikte zu erkennen, zu analysieren und auszutragen. Aus dem Recht auf Emanzipation folgern Heymann/Stein sodann für die Rechtsstellung der Schüler die Aufhebung des besonderen Gewaltenverhältnisses. [2] Praktische Konsequenzen aus dem Prinzip der Emanzipation sei die Möglichkeit für Schüler, zunehmend größere Verantwortung für den Unterricht zu tragen, ihn mitzugestalten. Dazu müßten Bildungspolitik und Bildungsforschung die notwendigen Voraussetzungen schaffen.

---

1) Gleichzeitig schließen sich Heymann/Stein der zunehmenden erziehungswissenschaftlichen Kritik am Ansatz der kompensatorischen Erziehung an. Vgl. die von Heymann/Stein zitierte Literatur; Ortmann, Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, sowie Dubois-Reymond, Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA im Kursbuch 24, 27 ff.

2) Vgl. jetzt hierzu die Entscheidung des BVerfG zum besonderen Gewaltverhältnis von Untersuchungsgefangenen E. 33, 1 ff. (11).

Individualisierung: Ein differenziertes Bildungsangebot habe die Bildung von individuellen Leistungsschwerpunkten zu fördern. Dies bedeutet nach der Ansicht von Heymann/Stein zuerst die Aufgabe des "festumrissenen Klischees der Allgemeinbildung." Im 'Bildungsbericht '7o' der Bundesregierung sehen Heymann/Stein den Ansatz für die Differenzierung nach individuellen Lernvoraussetzungen im Schulwesen. Der Umschlag einer derartigen Differenzierung bedeute für die Curricula, "den gemeinsamen Kern einer wissenschaftsorientierten Grundbildung" zu sichern sowie die Möglichkeit zur Differenzierung nach Neigung und Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler. [1)]

Die Struktur neuer Curricula habe vor allem die zunehmende Verwissenschaftlichung der modernen Welt, die rasche Veränderung beruflicher Anforderungen, die erhöhte gesellschaftlich-politische Verantwortung des Einzelnen zu berücksichtigen. Heymann/Stein gehen dann auf die von Robinsohn und Knab entwickelten Curricula ein. Als Kernproblem stellen sie das Legitimationsdefizit der entwickelten Curricula fest. Sie bemängeln, daß als verfassungsrechtliches Gebot die Einräumung sowohl "eines größtmöglichen Wahlrechts zwischen verschiedenen Bildungsgängen" als auch innerhalb jedes Bildungsganges zwischen verschiedenen Curricula geboten ist. Dabei legen Heymann/Stein besonderen Wert auf den Freiheitsspielraum innerhalb eines Bildungsganges.
Jeder Versuch, Curricula mit den Mitteln des Rechts oder der Macht durchzusetzen, verletze das Recht auf Individualisierung. Vielmehr müßten nach Auffassung der Autoren Curricula als Hilfsmittel für die Lernenden verstanden werden.

Um die "skizzierte Freiheit der Bildung" zu verwirklichen, fordern Heymann/Stein als Konsequenz im abschließenden Kapitel eine Umwandlung der immer noch vorwiegend autoritären Struktur des Bildungswesens in eine demokratische Struktur - Demokratisierung wird verstanden als Selbstbestimmung im individuellen Bereich und als Mitbestimmung im kollektiven Bereich.

Ingo Richter hat in mehreren einzelnen Beiträgen zu Bildungsfragen unter verfassungsrechtlichen Gesichtspunkten Stellung genommen. [2)]

---

1) Zitat nach Bildungsbericht '7o, S. 56 / ausführlich hierzu BR Strukturplan, S. 7o ff.

2) Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes, in: Neue Sammlung 1969, S. 387-4o5; Bildungsreform durch Verfassungsinterpretation, RdJB 1971, S. 131-138.
Bildungsverwaltungsforschung 1975, S. 341 ff.; Bildungsverfassungsrecht 1973; öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung 1969.

Unter dem Gesichtspunkt einer umfassenderen Darstellung erschien 1974 sein Buch "Bildungsverfassungsrecht", ein Versuch "im Weg einer Analyse die obersten staatlichen Regelungen des Bildungswesens 'von innen', juristisch und 'von außen', sozialwissenschaftlich zu untersuchen (S. VI). Seine These ist, daß die Grundrechtsträger als unmittelbar Betroffene in den Entscheidungsbereich der schulischen Erziehung einbezogen werden müssen.

Ausgangspunkt seiner Arbeit ist ein von ihm konstantierter Verfassungswandel, der sich auch im Bildungswesen vollziehe, bzw. vollzogen habe, obwohl das GG sich in seinem Text nicht geändert habe. [1] Diesen Verfassungswandel will Richter analysieren. Er stützt seine Arbeit auf vier Grundannahmen:

1. Das Bildungswesen in der BRD befinde sich in einem Integrationsprozeß, während die Bildungsverfassung die Bildungsprozesse entweder der staatlichen oder der privaten Sphäre zuweist. Der Verfassungswandel versuche die Integration beider Bereiche zugunsten einer prinzipiellen Integration zu erreichen.

2. Diese Integration im Bildungswesen solle durch ein Pluralismuskonzept abgesichert werden, indem durch pluralistische Organisation gesellschaftliche Teilnahme verwirklicht werde. Das Pluralismuskonzept finde allerdings im GG keine Stütze und gebe einer in Verbänden verfaßten gesellschaftlichen Herrschaftsstruktur die Chance, partikuläre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen (Richter, a.a.O., S. 356). Der Verfassungswandel solle die obligarische Herrschaftsordnung legitimieren.

3. Integration und Re-Obligarisierung bewirkten eine Kritik an der einseitigen Legitimation im Bildungswesen durch die im parlamentarischen System verankerte gesamtgesellschaftliche Repräsentation und begründeten die Tendenz zu einer zweiten Legitimation, die Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich auch auf Teilhaberechte der Beteiligten ausweitet.

4. Der Verfassungswandel vollziehe sich im Wege informeller Verfahren. Der Jurisprudenz komme die Aufgabe zu, diesen Verfassungswandel formal zu legitimieren. Allerdings finde gem. Art. 79 III GG auch ein materieller Verfassungswandel seine Grenze an den in Art. 1 und 2o GG niedergelegten Prinzipien.
Diese Thesen versucht I. Richter auf das Problem Recht auf Bildung und Chancengleichheit hin zu konkretisieren. [2]

---

1) Vgl. I. Richter, Verwaltungsforschung, S. 355. Zur Problematik eines solchen Verfassungsverständnisses vgl. Oppermann, Gutachten C 15-18.

2) Ders., Bildungsverfassungsrecht, S. 186.

Richter entwickelt zunächst, ausgehend von der sich aus sozio-ökonomischen Gründen entwickelnden Ungleichheit, den Begriff der Chancengleichheit. Die verfassungsrechtliche Gewährleistung der Chancengleichheit, d.h. der Forderung partiell ungleiche soziale Sachverhalte zu egalisieren, bestimmt er von Fall zu Fall in Zusammenhang mit anderen Prinzipien. Einen allgemeinen verfassungsrechtlichen Grundsatz der Chancengleichheit enthält das Grundgesetz nach seiner Meinung nicht. Für das Bildungswesen will Richter ein durch die Konkretisierung der Grundrechte und das Sozialstaatsprinzip begründetes Recht auf Bildung als Verfassungsprinzip ausweisen, das den aus sozio-kulturellen Gründen Benachteiligten die gleiche Bildung zuweist wie den übrigen Lernenden. Ansatzpunkt für das Recht auf Bildung ist nach Richter die Schulpflicht.
Angesichts der konstitutiven Bedeutung der durch Bildung erworbenen Qualifikationen für das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem könne die Schulpflicht diesen Sachverhalt verfassungsrechtlich nicht mehr fassen. [1] Vielmehr könne Bildung als Gegenstand der Staatszielbestimmungen und der Grundrechte der Betroffenen nur als Grundrecht auf Bildung verfassungstheoretisch begründet werden, interpretierbar als Anspruch auf den Erwerb von Qualifikationen, die "gesellschaftlicher Nutzung" und "politischer Aktivität" dienen können. Das Grundrecht auf Bildung könne somit als Grundlage für das gesamte Bildungswesen dienen.

Die Herleitung für ein Grundrecht auf Bildung versucht Richter (Bildungsverfassungsrecht, S. 186):

1. Aus den Landesverfassungen als gemeindeutscher Regelung. Wegen der inhaltlichen Begrenzung und des Programmsatzcharakters der landesverfassungsrechtlichen Regelungen sowie der nur partikularen rechtlichen Gewährleistung könne ein gemeindeutsches Recht auf Bildung die Ungleichheit im Bildungswesen nicht beseitigen.

2. Eine Herleitung aus dem Elternrecht (Bildungsverfassung, S. 187) scheitere daran, daß Art. 6 II GG Rechte der Eltern und nicht der Lernenden begründe. Außerdem sei es problematisch, das gegen den Staat gerichtete Erziehungrecht umzufunktionieren.

1) Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes, Neue Sammlung 1969, S. 388.

3. Art. 12 als Grundlage eines Rechts auf Bildung beruht nach Richter auf einer Kombination grundrechtlicher und sozialstaatlicher Überlegungen. Das setze voraus, Grundrechte als "gesellschaftliche Verteilungsprinzipien" anzusehen, die sowohl die staatliche wie die gesellschaftliche Sphäre bestimmten. Diese "Materialisierung" des Grundrechts der Berufsfreiheit läßt sich - so Richter - nur aus der Sozialstaatsklausel gewinnen. Gerade aber ein Überblick über die Rechtsprechung des BVerfG zeige, daß die Sozialstaatsklausel i.V.m. dem Gleichheitssatz zu einer sozialen Egalisierung im Bildungswesen nicht beigetragen habe.

Insgesamt zeigt sich Richter eher ablehnend gegenüber Versuchen durch die Übertragung des Verfassungsbegriffs der Chancengleichheit auf das Bildungswesen und durch die Annahme eines Rechts auf Bildung das Bildungswesen auch faktisch zu egalisieren und die Bestimmung des Bildungswesens von gesellschaftlichen Interessen her durch individuelle Bedürfnisse zu ergänzen.
In der juristischen Interpretation hat sich nach seiner Ansicht eine derartige Neubestimmung des Rechts auf Bildung noch nicht vollzogen.
Während I. Richter, eher die Begrenztheit eines Verfassungswandels zu einem Recht auf Bildung und Chancengleichheit sieht, versucht L. Rainer Reuter [1] einen Verfassungswandel nachzuweisen, der für das Recht auf chancengleiche Bildung deutliche Zielfaktoren zeichnet, wie: Individualisierung, Emanzipation, Chancengleichheit und Partizipation.
Diesen Verfassungswandel versucht Reuter nicht nur normativ zu fassen, sondern er bezieht die soziale Realität in seine Untersuchungen mit ein. [2] Als sein Erkenntnisinteresse formuliert er die Selbstbestimmung des mündigen Bürgers in der Gesellschaft bzw. seine leistungsstaatliche Befähigung hierzu. [3]
Den Ansatz für den Verfassungswandel will Reuter vor allem aus den Grundrechten gewinnen. Freiheit, Gleichheit und demokratische Teilhabe sind ihm zufolge zentrale staatlich-gesellschaftliche Strukturprinzipien, die unter "realemanzipatorischen Op-

---

1) L. R. Reuter, Das Recht auf chancengleiche Bildung. Diss. jur. 1972.

2) Vgl. dazu den insoweit gleichen Ansatz bei Heymann/Stein, a.a.O., S. 187 f.

3) Reuter, Chancengleiche Bildung, S. 13.

timierungsinteresse" gesehen werden müßten. Selbstverwirklichung aller sozialen Individuen sei nur innerhalb der Gesellschaft und nur auf dem Wege gesellschaftlicher Wahrnehmbarkeit der Rechte Freiheit, Gleichheit, demokratische Teilhabe möglich. [1)]

Aus einem Überblick über den Normenbestand des Grundgesetzes, der Landesverfassungen und des internationalen Rechts [2)] kommt er zu dem Ergebnis, daß ein umfassendes allgemeinrechtliches oder allgemeindeutsches "Recht auf Bildung" nicht gewährt werde (S. 27). Eine Rückbesinnung auf die Grundrechte ergebe zunächst auch kein anderes Bild. Als negatorische Abwehrrechte konzipiert, sollten sie den Schutz zur unbeeinträchtigten Selbstbestimmung von Staat und Gesellschaft leisten. Ausgehend von der Frage, ob etwa Art. 2 GG nur ein Recht zur Persönlichkeitsentfaltung oder auch ein Recht auf Persönlichkeitsentfaltung gewährleistet, versucht Reuter in der Sozialstaatsklausel (Art. 2o GG) die Klammer zu finden, die das Grundrechtsverständnis wandeln und Grundrechte auch für die Gesellschaft aktivieren kann. Die Sozialstaatsnorm als materielle Grundrechtsvoraussetzungssicherung verpflichte den Staat, jedem einzelnen umfassende Bildungsmöglichkeiten als Voraussetzungen seiner autonomen Selbstverwirklichung zu verschaffen. Das Sozialstaatsprinzip werde so zur basalen, materiellen Bedingung der Grundrechte. Der gewandelten Funktion des Art. 2o I GG entspreche ein soziales Grundrecht auf Bildung, dem Reuter eine dreifache Rechtsqualität zuordnet:
individueller Leistungsanspruch (individuelle Entfaltung durch praktische und intellektuelle Ausbildung), sozialgerechte staatliche Bildungspflicht und individuelle Bildungspartizipationspflicht.

Im dritten und vierten Teil versucht Reuter eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme des Bildungssystems in der BRD zu leisten.
Er belegt die bildungsmäßige Unterprivilegierung bestimmter Sozialschichten im weiterführenden Bildungsbereich an sozialen, demographischen, regionalen und konfessionellen Daten.

1) Reuter, Chancengleiche Bildung, S. 41.

2) Reuter, Chancengleiche Bildung, S. 27.

Wichtiger ist ihm jedoch eine Kausalanalyse der schicht- und gruppenspezifischen Bildungsdefizite [1]:
der sozio-ökonomischen Faktoren: fehlende Fähigkeit zur Planung, zur Investition in Bildungskosten usw.;
sozio-kulturelle Faktoren: vor allem restriktive Erziehungsprozesse und Sozialstrukturen [2] bei Unterschichten-Kindern;
sozio-demographische Faktoren: vor allem Bildungsgefälle Stadt/Land [3] Schulstandort/Wohnort [4];
sozial-psychologische Faktoren: Unterschichtenvorurteile, Mittel- und Oberschichtenstereotype (bessere Begabung) philosophisch-bürgerlicher Allgemeinbildungsbegriff;
schulsystemstrukturelle Faktoren: Mittelschichtenabhängige Lehr-/Lerninhalte - Selektionsinstrument Gymnasium. [5]

Nach der "realempirischen" Bestandsaufnahme entwickelt Reuter aus dem Gleichheitssatz das Gebot der Chancengleichheit, das er mit dem Sozialgrundrecht auf Bildung verbindet und als soziales Anspruchs-, Leistungs- und Pflichtrecht qualifiziert.

Der sozial gewendete Gleichheitssatz bedeute tatsächliche Bedingungen als Anknüpfungspunkt für leistungsstaatliches Handeln anzusehen [6]; bedeute soziale Gleichheit im Bildungsbereich. Als neuen Terminus führt Reuter den Begriff sozialstaatlicher Chancengleichheit ein, die er definiert als individuell orientierten Ausgleich aller unterschiedlichen tatsächlichen und rechtlichen Faktoren, die unterschiedliche Chancen bedingen.
Die Unmöglichkeit einer Operationalisierbarkeit des Begabungsbegriffs [7] als beschreibbaren biogenen Potentials bedinge, daß auch persönlichkeitsintern ablaufende Prozesse in das Gebot leistungsstaatlicher Chancengleichheitsherstellung einzubeziehen sind; in die Persönlichkeitsstrukturen eingeflossene Sozialisationsfaktoren, die Fähigkeiten, Interessen, Motivation etc. negativ geprägt haben, seien Gegenstand des leistungsstaatlichen Bildungsauftrags.

---

1) Vgl. Reuter, S. 54-77.

2) Vor allem soziale Distanz gegenüber Schulbildung als Mittel sozialen Aufstiegs, aus der eigenen schulischen Erfahrung her.

3) Auf dem Land spielen auch die häufig ungünstigen Verkehrsbedingungen eine negative Rolle.

4) Z.B. sind von 41 Gymnasien in Hamburg vier in den Wohnvierteln, in denen 3o % der Bevölkerung leben.

5) Diesen Kausalkomplexen kann man zwei Ursachen zuordnen:
a) ökonomisch-strukturelle Bildungsbarrieren
b) Mentalitäts-Barrieren (Reuter, S. 77).

6) Reuter, S. 89 f.

7) Reuter bestimmt Begabung vorsichtig als das beobachtbare Resultat eines dynamischen Prozesses der Einwirkung und Beeinflussung der Schulung und Beanspruchung der Weckung und Motivierung zur Entfaltung des genetischen Begabungskerns. Damit wird Begabung als entwickelbare Größe weitgehend abhängig von der Struktur gesellschaftlicher Verhältnisse. Reuter, S. 94-97.

In der Konkretisierung der "Zielfaktoren" des Grundrechts auf Bildung beschreibt Reuter den Prozeß des langsam Mündigwerdens. Er versteht den Prozeß des Mündigwerdens:

a) als Realisierung des Rechts auf Emanzipation - Befähigung zu problemorientierter Reflexion, als Anspruch auf politische Sozialisation - Veränderung der Schulorganisation, Veränderung der Lernformen und der Curricula;

b) als Verwirklichung des Rechts auf Individualisierung, als einen Prozeß der individuellen Selbstwerdung mit der schulrechtlichen Konsequenz einer stärkeren äußeren Differenzierung;

c) als Herstellung des Rechts auf Chancengleichheit, d.h. zunächst "Individualanspruchsansatz der Chancengleichheitsherstellung", wobei vor allem an einen "kompensierenden Ausgleich bildungsunterprivilegierender sozio-ökonomischer und -demographischer, sozio-kultureller und schulstruktureller Kausalfaktoren" gedacht wird (S. 26).

Als Ergänzung formuliert Reuter den Begriff der "kollektiven Emanzipation" (so auch schon Heymann/Stein) als Befähigung zu sozialem Handeln und zur Verbesserung der sozialen Lage unabhängig vom beruflichem Individualaufstieg.

Aus dieser doppelten Zielsetzung der Chancengleichheit leitet Reuter einen staatlichen Bildungsauftrag ab (S. 180-184), der neben dem Abbau einer ungünstigen wirtschaftlichen Infrastruktur eine Verbesserung der äußeren Schulstruktur (d.h. z.B. quantitative Erweiterung des weiterführenden Schulwesens) zum Inhalt hat und bezogen auf die innere Schulorganisation, im Rahmen der Verwirklichung von Chancengleichheit auf der Sekundarstufe II, die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung durchsetzen soll. [1)]

An die Stelle herkömmlicher Dreigliedrigkeit und Klassenabstufung soll eine Vielfalt von obligatorischem Kern- und wahlfreiem Kursunterricht in Gestalt von Leistungsniveaukursen, Begabungs- und Neigungsgruppen treten.

Durch eine curriculare Revision soll die einseitige Ausrichtung am bürgerlich-gymnasialen Bildungsbegriff verändert werden: Chancengleichheit als Ausgangspunkt für Kritik an bestehenden

---

1) Die Integration soll sich sowohl räumlich organisatorisch als auch pädagogisch unterrichtlich vollziehen.

Herrschaftsverhältnissen. Eine Reform der fachdidaktischen Auswahl und Neubestimmung der Lernziele soll sich am Ziel kollektiver Mündigkeit der sozial und bildungsmäßig Unterprivilegierten orientieren. Weitere wichtige Konkretionen des Bildungsauftrags beziehen sich auf Schullaufbahnberatung und Lehrerbildung.

In einem vierten Schritt entwickelt Reuter ein Recht auf Partizipation; das ist: Selbstbestimmungsrechte im individuellen Bereich werden zu Mitbestimmungs- und Teilhabebefugnissen im kollektiven Bereich.

Im abschließenden Kapitel warnt Reuter vor überhöhten Erwartungen gegenüber den Bildungsansprüchen. Probleme tauchten insbesondere auf bei der Geltendmachung von Grundrechten durch die Betroffenen. Die Vollziehbarkeit von Ansprüchen müsse sich einordnen in eine Rangfolge staatlicher Leistungspflichten. Leistungsstaatliche Grundrechtseffektivierung bleibe im Spannungsverhältnis der Zielutopie größtmöglicher Freiheit und Emanzipation und leistungsstaatlicher Möglichkeit, vor allem aber auch der gesellschaftlichen Zielkonflikte von systemsteuernden Instanzen, eingebunden.

Vorsichtiger als Reuter versucht Oppermann in seinem Gutachten zum 51. deutschen Juristentag ein "Recht auf gleiche Chance zum Bildungserwerb" zu entwickeln. [1] Dabei grenzt er sich zunächst von einer "spezifisch bildungsverfassungsrechtlichen Methode" ab. [2] Vielmehr versucht Oppermann die Fragen der Bildungsverfassung "aus der Sicht der Gesamtverfassung" zu beantworten. [3] Sein Ausgangspunkt ist Art. 2 I GG, der, seiner Ansicht nach, den liberal-personalen Gegenpol darstellt, zu der "über Art. 7 I GG lange herrschenden etatistischen Einseitigkeit".Art. 2 I GG beinhalte das prinzipielle Recht jedes einzelnen Kindes auf seine Entfaltung. Bei diesem Recht seien aber Präzisierungen und Eingrenzungen zu beachten. [4]

---

1) Th. Oppermann, Nach welchen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C für den 51. dt. Juristentag, 1976.

2) So etwa bei Heymann-Stein, AöR 97, 186 ff. und Lutz Rainer Reuter, Das Recht auf chancengleiche Bildung. Nach Oppermann verweisen diese Autoren das Verfassungsrecht "unter weitgehendem Selbstdispens von vielen juristischen Arbeitsregeln" in eine bildungspolitische Sekundantenrolle.

3) Oppermann, C 17 f.; C 81 f.

4) Oppermann, a.a.O., C 83 f.

Aus der prinzipiellen Eingrenzbarkeit des kindlichen Entfaltungsrechts ergebe sich schulrechtlich "die prinzipielle Legitimation der Fülle der Reglementierungen, die den Bildungsweg des Kindes in der Schule begleiten." Freilich gelte das "Gebot der Güterabwägung zwischen Gebotenheit der Einschränkungen und realer Wahrung des Grundrechtsinhalts. (S. 84).

In einem weiteren Abschnitt versucht Oppermann einen inhaltlichen Aussagerahmen des kindlichen Entfaltungsrechts zu skizzieren. [1)]

Aus dem Wortsinn der "freien Entfaltung" ergebe sich eine klare "Akzentuierung zugunsten einer tendenziell möglichst natürlich-organischen Entwicklung der im Kind angelegten Fähigkeiten. Es gehe um die "naturwüchsige Entfaltung der im Kinde vorhandenen Anlagen und Befähigungen", die im Sinne einer "individuell differenzierten Form" gefördert werden müßten.

In Verbindung mit Art. 3 I GG sowie dem Sozialstaatsprinzip Art. 2o I GG garantiere Art. 2 I GG die Offenhaltung gleicher Chancen bei der Ausübung des kindlichen Entfaltungsrechts sowie ein Anspruch gegen die Schulgewalt, die Entfaltung zur Persönlichkeit durch ein leistungsfähiges Schulwesen zu fördern. [2)]

Wenn auch ein Verzicht des Staates auf sozialstaatlich geprägte Bildungsmaßnahmen verfassungswidrig sei; jenseits eines solchen Extrems ergebe sich "im Rahmen vernünftig-sachlicher Motivationen ein breiter bildungspolitischer Spielraum der Volksvertretung zur Förderung des kindlichen Entfaltungsrechts.

Ebenso gelte es, das in Art. 12 I GG garantierte Recht Beruf und Ausbildungsstätte frei wählen zu können, im Sinne von Art. 3 GG als Recht auf gleiche Chance bei der Ausbildungswahl nach Befähigung und Leistung zu konkretisieren.

Insgesamt erweise sich das "Recht auf Bildung" als faire Zugangsgleichheit, wobei personale Entfaltungsrechte einge-

---

1) Oppermann, a.a.O., C 85 f.; C 88 f.

2) Dieser Anspruch ist gerichtet auf umfassend gleichmäßige aber zugleich sachlich-differenzierende Pflege des Entfaltungsrechts. Oppermann, a.a.O., C 88.

bettet seien in die öffentlich-sozialen Gesamterfordernisse. Die Grenze sei jedenfalls die parlamentarisch-demokratisch legitimierte Bereitschaft des Staates, tatsächlich diese oder jene Bildungseinrichtung zur Verfügung zu stellen. [1)]

3.4 Resümee

Die Beschäftigung mit den beiden für das Reformmodell Kollegstufe bestimmenden Merkmale Recht auf Bildung und Chancengleichheit zeigt ein Dilemma.

Auf der tatsächlichen Seite: die bildungsmäßige Benachteiligung weiter Teile der Bevölkerung durch außerschulische Strukturen, die auch ein verändertes Schulmodell nicht beseitigen kann und Strukturen, die im derzeitigen Schulmodell angelegt sind und Chancenungleichheit im Bildungswesen weiterverstärken.
Auf der juristischen Ebene:
a) In der Literatur ist ein Recht auf chancengleiche Bildung als Auftrag der Verfassung entwickelt worden. Das Recht auf chancengleiche Bildung soll den Lernenden die ihrer Lernfähigkeit und Lernmotivation entsprechende Bildung garantieren.

Weniger der gesamtgesellschaftliche Bedarf als vielmehr das individuelle Entfaltungsrecht soll die Struktur der Bildungsangebote bestimmen. [2)] Das Grundrecht auf chancengleiche Bildung soll zur Voraussetzung für die Beseitigung sozialer Ungleichheiten werden.
Ein derartiges Grundrechtsverständnis setzt allerdings voraus, Grundrechte nicht nur als Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe in eine als autonom verstandene Sphäre der Gesellschaft zu interpretieren, sondern auch als Gestaltungsrechte zur Verwirklichung sozialer Gleichheit.

---

1) Oppermann, a.a.O., C 24 f.; C 91.

2) So Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 184 f.; ders., Bildungsverwaltung, S. 355; Heymann-Stein, AöR 97, 2o2 ff.; Reuter, Chancengleiche Bildung, S. 41 ff.; diff. Oppermann, der auch die Grenzen eines personalen Entfaltungsrechts aufzeigt (Oppermann, C 24 f.; C 89 ff.).

Ob dazu ein "Verfassungswandel" notwendig ist, eine "Revision des bürgerlich/liberalen Verfassungsmodells" so wie Richter meint, erscheint allerdings fraglich. [1)]

Genauso zweifelhaft ist der Versuch, mit einer spezifisch bildungsverfassungsrechtlichen Methode ein Recht auf Bildung zu konstruieren, das auch ohne Verfassungsinterpreten reale Geltung hat. [2)]
Vielmehr ist Ansatzpunkt für ein Recht auf chancengleiche Bildung das Sozialstaatsprinzip in Art. 2o I GG, das dem Staat die Verantwortung für die Sicherung und Schaffung der notwendigen sozialen Voraussetzungen grundrechtlicher Freiheit aufbürdet. [3)]

b) Auch in der Rechtsprechung ist die Entwicklung des Gleichheitssatzes zu einem Chancengleichheitsgebot eingeleitet worden. [4)] Gerade im Schulwesen ist eine Ausdehnung des Gleichheitssatzes auf das Gebot der Chancengleichheit geboten, da es um den Ausgleich gesellschaftlich bedingter Ungleichheit in öffentlich geregelten Verfahren geht.

---

1) So Richter, Bildungsverwaltung, S. 358; Reuter, DVBl 1974, 12, 19 f.

2) So ausdrücklich Heymann-Stein, in: AöR 97, 188.

3) Im Bildungswesen gebietet das Sozialstaatsprinzip chancengleiche Bildung eher dem Grunde nach als auf bestimmte Art und Weise.

4) Es gibt bereits Fallbereiche, in denen der Gleichheitsschutz des Gleichheitssatzes auf Basischancen erweitert wurde. Vgl. BVerfGE 8, 51 (64 ff.): Chancengleichheit der Parteien nicht nur auf der Ebene des Wahlrechts sondern auch auf der Ebene der tatsächlichen Bedingungen im politischen Prozeß; BVerwG in DöV 1963, 475: Gebot gleichmäßiger Voraussetzungen im Prüfungsverfahren. Zur rechtlichen Verpflichtung Basischancen von Verfassung wegen rechtlich auszugestalten: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 3 I Rdnr. 2o, Anm. 1. Vorsichtig auch das Bundesverwaltungsgericht, in BVerwGE 17, 312: "Es mag zutreffen, daß dem traditionellen Gleichheitssatz heute eine Tendenz eigen ist, sich auch auf die Gleichheit von Chancen auszudehnen."
Vgl. auch I. Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 185; Scholler stützt das Gebot der Chancengleichheit auf den Gleichheitssatz und das Sozialstaatsprinzip. Scholler, Chancengleichheit, S. 1o1 f.

Während aus der Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot lediglich formale Gleichheit herausgefiltert wird, d.h. im Bildungswesen gleicher Zugang für alle, keine ökonomischen oder sozialen Rechtsschranken, berücksichtigt der Gleichheitssatz als Chancengleichheit verstanden, alle Faktoren die Chancen beeinflussen oder bedingen. Chancengleichheit als juristisches Gebot bedeutet zunächst Egalisierung der rechtlichen Faktoren, die unterschiedliche Chancen bedingen. Aber um Chancengleichheit zu realisieren reicht es nicht, lediglich rechtlich gewährte Chancen in die Betrachtung einzubeziehen, das Gebot der Chancengleichheit muß auf die Frage der Gleich- oder Ungleichbehandlung der tatsächlichen Bedingungen erweitert werden. [1)]

Die Konkretisierung des Gleichheitssatzes zu einem Gebot der Chancengleichheit geschieht durch wirklichkeitsbezogene empirische Untersuchungen, die durch soziologische, pädagogische und psychologische Kategorien aufgearbeitet werden, da ein allein normorientierter Erkenntnisprozeß keine wirklichkeitsbezogenen Aussagen liefert. Aus den empirischen Befunden ergibt sich eine schichtspezifische Bildungsbeteiligung; das Bildungssystem begünstigt mittlere und obere Schichten. Wenn der Gleichheitssatz zu einem Gebot der Chancengleichheit verdichtet wird, um faktische Basischancen rechtlich zu gewähren [2)] bleibt die Frage nach dem Bezugsfeld für die Chancengleichheit. Denn wie weit nun die tatsächlichen Verhältnisse geändert werden müssen, z.B. vom Gesetzgeber um faktische Ungleichheiten auszuräumen, kann dem Gleichheitssatz nicht entnommen werden. Dieser gibt nur an, daß Gleiches gleich zu behandeln ist, nicht aber die Wertung, was normativ als gleich anzusehen ist. Normen außerhalb

---

1) Problematisch bleibt aber, welche Tatsachen so relevant sind, daß sie in die rechtliche Betrachtung einbezogen werden müssen. Dieses Problem wirft auch Scholler auf, Diskussionsbeitrag in VVDStRL 3o (1972), S. 177.

2) Nach Maunz-Dürig-Herzog der "dynamische" Charakter des Gleichheitssatzes; Art. 3 I Rdnr. 5.

des Gleichheitssatzes müßten hier dem Gleichheitssatz die Weisung erteilen, wie eine Gleichheit in den tatsächlichen Bedingungen zu erreichen ist. [1] Die Herstellung von Chancengleichheit kann der Gleichheitssatz nur auf einem konkreten Bezugsfeld entfalten. Dieses Bezugsfeld kann für den Bildungsbereich das aus Art. 2o in Verbindung mit Art. 2 GG zu entwickelnde Recht auf Bildung sein. [2]
Recht auf Bildung heißt, daß für alle tatsächlich gleiche Ausbildungsbedingungen i.S. individualisierender Förderungsgleichheit zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit gelten. [3]

Fraglich kann sein, wie das Grundrecht auf Bildung normativ zu begründen ist. Aus dem Sozialstaatsgebot, das die BRD als sozialen Staat festschreibt, ergibt sich die Aufgabe des Staates zur Gestaltung der sozialen Ordnung. [4] Das Sozialstaatsprinzip verpflichtet den Staat, die individuelle Freiheit der Grundrechte auch tatsächlich wirksam werden zu lassen. [5] Hieraus ergeben sich Rückwirkungen für das Verständnis von Recht und Verfassung. Grundrechte sind sozial auszulegen, sind auf ihre realen, tatsächlichen Voraussetzungen hin zu erweitern; das

---

1) Auf Verfassungsebene gebietet Art. 6 Abs. 5 GG uneheliche Kinder auch in ihren tatsächlichen Bedingungen ehelichen gleichzustellen.
Vgl. dazu neuerdings auch Baumgärtel in JZ 1975, 426, der aus dem Gebot, den Parteien vor Gericht gleiche Chancen einzuräumen, den Gleichheitssatz als Ansatzpunkt für eine Änderung des Armenrechts heranzieht.

2) Zur Verbindung des Gleichheitssatzes mit dem Sozialstaatsgebot, das für die Auslegung von Art. 3 I GG die Maßstäbe setzt, neuerdings: BVerfG, Beschluß vom 12.5.1976 in JZ 1976, 556. Dafür auch Scholler, a.a.O., S. 1o1 f.; gegen eine Verbindung von Gleichheitssatz und Sozialstaatsgebot, Gerstenmaier, Sozialstaatsklausel, S. 1o8-118.

3) In diesem Sinn Maunz-Düring, GG Art. 3 I Rdn. 97; Oppermann, Gutachten, C 85-89. Freilich bleibt nach seiner Meinung ein breiter Spielraum der Volksvertretung bei der Entscheidung über staatliche Bildungsmaßnahmen zur Förderung des kindlichen/jugendlichen Entfaltungsrecht, a.a.O., S. 85.

4) So auch Wolff, VR III § 138 IV, S. 173 m.w.N., der das Sozialstaatsprinzip als Bewertungsmaßstab für den Gleichheitssatz ansieht.

5) In diesem Sinne H.H. Rupp, JZ 1971, 4o1 (4o2); Friauf, DVBl 1971, 674, 676 ff.; Liesegang, JuS 1976, 421.

Sozialstaatsprinzip formuliert Grundrechte um, es erweitert sie durch die Einbeziehung vorgeschalteter materieller Bedingungen. Auf das negatorische Verständnis der Grundrechte bezogen, bedeutet die soziale Umschreibung der Grundrechte die Verpflichtung des Staates derartige wirtschaftliche, soziale, interkulturelle und kulturelle Standards zu ermöglichen, die den einzelnen Bürger zur tatsächlichen Ingebrauchnahme seiner Grundrechte befähigen. [1] Wirksamstes Mittel hierzu ist das Bildungswesen. Das Persönlichkeits- und Entfaltungsrecht gem. Art. 2 GG ist so zu interpretieren, daß es mit den notwendigen materiellen Gebrauchsvoraussetzungen durch den staatlichen Bildungsauftrag ausgestattet wird. [2] Aus Art. 2o i.V.m. Art. 2 I GG folgt somit die grundsätzliche sozialstaatliche Bildungspflicht zur Herstellung sozialer Mündigkeit der einzelnen Staatsbürger. Die Sozialausgerichtetheit erfordert die Berücksichtigung aller tatsächlichen und persönlichen Aspekte des zu Bildenden. Da die sozial bedingte Unterprivilegierung im Bildungsbereich nicht auf einer einzelnen Stufe ungleicher Behandlung besteht, sondern sich prozeßhaft entfaltet, folgt aus dem sozial verstandenen Recht auf Bildung die Herstellung chancengleicher Bedingungen auf jeder Stufe des Bildungsweges. Insbesondere von einem veränderten Begabungsverständnis, wonach Begabung sich immer erst entwickelt, kann Chancengleichheit im Bildungswesen im Zusammenhang mit Recht auf Bildung vernünftig nur als Recht des Individuums auf motivationsgerechte Bildungsangebote interpretiert werden. Der Begabungsbegriff kann somit von einer restriktiven zu einer expansiven Bedingung des Bildungswesens werden.

---

1) So auch Häberle, Grundrechte im Leistungsstaat, VVDStRL 3o (1972), S. 96 f.; dagegen, die verfassungsrechtlichen Gewährleistungen auf die tatsächlichen Voraussetzungen auszuweiten, Martens, VVDStRL 3o (1972), S. 41. Vgl. auch BVerwGE 27, 36o (362).

2) Daß zur Realisierung der Grundrechte auch die Sicherung ihrer sozialen Voraussetzungen gehört, wird auch von Böckenförde betont. Allerdings kommt es nach seiner Meinung auf die rechte Maßbestimmung der sozialstaatlichen Aktivitäten an. Ders., Diskussionsbeitrag VVDStRL 3o, 163 f.

Problematisch bei dem Grundrecht auf chancengleiche Bildung ist, daß es Umstände schaffen will, die jedem die Ausbildungsbedingungen zur Verfügung stellt, die Begabung optimal zu entwickeln. Damit entwickelt sich das Grundrecht auf chancengleiche Bildung zu einem Auftrag an den Staat.
Damit wird aber auch die Begrenzung eines Sozialgrundrechts auf chancengleiche Bildung sichtbar. Sie beginnt dort, wo durch Verfassungsinterpretation finanzielle oder finanzwirksame Leistungsansprüche aus sozialstaatlich verstandenen Grundrechte hergeleitet werden. Eine solche Auslegung würde in die durch Art. 11o und 1o9 GG [1] abgesicherte haushaltspolitische Entscheidungskompetenz der Parlamente eingreifen und dem Parlament die Handlungs- und Akzentuierungsfähigkeit innerhalb der verschiedenen Bereiche staatlicher Tätigkeit nehmen. [2]
So folgt aus dem Recht auf chancengleiche Bildung einerseits ein Anspruch gegen den Staat, zumindest die sich im Bildungswesen wiederspiegelnden und durch das Bildungswesen verstärkten Klassen- und Schichtenstrukturen zu beseitigen.

Andererseits verbleibt dem Gesetzgeber ein bildungspolitischer Entscheidungsspielraum, mit welchem Schulmodell er das Grundrecht auf chancengleiche Bildung verwirklichen will.

Für Nordrhein-Westfalen hat der Gesetzgeber das Kollegschulmodell jedenfalls in seinen Grundzügen gesetzlich abgesichert (§ 4 b SchVG NW).
Im einzelnen versucht das Kollegschulmodell das Recht auf chancengleiche Bildung so zu realisieren:

---

1) Für NRW vgl. Art. 81 LVerf NW.

2) So Starck, VVDStRL 34 (1976), S. 74 f.; S. 83 f.; ebenso Dreier, der die haushaltspolitische Priorität der Parlamente dem Gewaltenteilungs- und Demokratieprinzip des Grundgesetzes zuordnet. Dreier, in: Anstösse 1976, 15. Vgl. auch Oppermann, Gutachten C 25 f.

a) Spezifisches Merkmal des gegenwärtigen Schulwesens ist die weitgehende Abgegrenztheit der einzelnen Schulformen Real-, Haupt-, Oberschule. Diese Differenzierung konnte mit dem Gleichheitssatz schnell in Überstimmung gebracht werden, indem die Differenzierung auf Begabungsunterschiede zurückgeführt wurde und deshalb ungleiche Sachverhalte eine ungleiche Beurteilung verlangten. Entfällt der Begabungsbegriff, entfällt die Rechtfertigung aus dem Gleichheitssatz. Ein Wechsel von einer Schulart zu einer anderen war im herkömmlichen Schulsystem weitgehend ausgeschlossen. [1] Die einzelnen Bildungswege waren getrennt und führten zu verschiedenen Abschlüssen. Die Forderung des Kollegschulmodells geht demgegenüber auf größere Durchlässigkeit. Chancen, die in einer früheren Phase versäumt wurden, müssen nachholbar sein. Curriculare Reformen zum Bildungsgangwechsel in vertikaler und horizontaler Richtung sind notwendig. [2]

Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II müssen für alle Jugendlichen offen sein.
Ziel ist, allen Lernenden humane, fachliche und gesellschaftlich-politische Kompetenz zu vermitteln - jeder Jugendliche soll eine Fachqualifikation erreichen, aber auch Jugendlichen, die keinen Fachabschluß wollen oder können, soll ein Lernangebot offen stehen.

b) Chancennachteilig wirkt sich weiter die Einteilung in Jahrgangsklassen aus, wobei besonders problematisch die Sitzenbleiberregelung ist. Die Jahrgangsklasse kann die Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit sowie die Interessenschwerpunkte der Schüler nicht ausreichend fördern. Sie führt zu einer Gleichförimigkeit des Lernangebots, die das Recht der Jugendlichen auf chancengleiche Bildung beeinträchtigt. Innerhalb der Kollegschule wird deshalb die Jahrgangsklasse zugunsten einer Einteilung in Kurse aufgelöst. [3]

c) Angesichts der stärkeren Anforderungen an schulische Qualifikationen wegen der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller gesellschaftlichen Bereiche ist die ehemals strikte Trennung von beruflicher und allgemeiner Ausbildung nicht mehr vertretbar. [4] Ein Schulsystem, das für alle Schüler das Recht auf chancengleiche Bildung verwirklichen will, muß für be-

---

1) Z.B. wegen unterschiedlicher Lernziele, unterschiedlicher Ausbildung der Lehrer (vgl. jetzt auch § 9 SchVG NW in der Fassung vom 29.4.1975).

2) L.R. Reuter, a.a.O., S. 19o.

3) Vgl. Neuordnung des berufl. Schulwesens NW. Heft 22, S. 75 f. Zur Lösung der sozialen Problematik des "Kurssystems": vgl. Kollegstufe NW, Heft 17, S. 78 f.

4) Zur inhaltlichen Notwendigkeit der Integration beruflicher und allgemeiner Ausbildung vgl. Kollegstufe NW, Heft 17, S. 21 ff. sowie oben S. 12-17.

rufliche und allgemeine Ausbildungsgänge wissenschaftsorientierte Lehrpläne entwickeln, die sowohl berufliche als auch studienbezogene Qualifikation ermöglichen. [1] Deshalb wird im Rahmen des Kollegschulversuchs eine Unterrichtsorganisation entwickelt, die allen Schülern sowohl die Möglichkeit zur Spezialisierung gibt als auch sicherstellt, daß fachübergreifende Gesichtspunkte berücksichtigt werden und im Rahmen des obligatorischen Bereichs Kritik und Urteilsfähigkeit entwickelt werden.

d) Durch räumliche und organisatorische Integration leistet die Kollegschule einen Ansatz zur sozialen Integration von Jugendlichen unterschiedlichen Milieus. Da Erfahrungen mit sozialer Integration einer Schülerschaft kaum vorliegen, die Sozialisationsproblematik sich auch an Hand wissenschaftlicher Analysen nicht einfach lösen läßt, versucht die Kollegschule an Hand eines pragmatischen Handlungsmodells, schrittweise Lösungen zu entwickeln. [2]

e) Die Herstellung gleicher Bildungschancen ist auch abhängig von einer Curriculumrevision, indem unter dem für studienbezogene wie für "berufsbezogene" Bildungsgänge in gleicher Weise geltenden Prinzip der Wissenschaftsorientierung des Lernens eine curriculare Annäherung beider Bildungsgänge angestrebt wird. [3]

f) Entscheidungen zur individuellen Schwerpunktbildung und Motivierung können von Schülern des Kollegschulversuchs nur getroffen werden, wenn ihnen Hilfen angeboten werden. Individualisierung und Differenzierung in der Kollegschule fordern für den Lernenden sachkundige Beratung um Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten auswählen zu können, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten. [4]

g) Erörtert werden müssen die Fragen, wie es sich in der Kollegschule mit Berechtigungen verhält, die für weitere Ausbildungsgänge bzw. Berufe erworben werden und wie der Übergang von einer Kollegschule auf das Regelschulwesen geregelt ist.

---

1) Vgl. dazu die Darstellung über Schwerpunktprofile innerhalb der Kollegschule, oben S. 14-16.

2) Zur Sozialisationsproblematik in der Kollegschule vgl. das Gutachten von Rolf Rommel, Heft 17, S. 196-2o2. Zur näheren Darstellung eines pragmatischen Handlungsmodells Jürgen Habermas, in: Technik und Wissenschaft als Ideologie, S. 12o ff.

3) Bildungstheoretischer Ansatz sind allgemeine Lernziele, die durch zwei Momente definiert werden: nämlich die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und das Prinzip der Kritik, Kollegstufe NW, Heft 17, S. 25.

4) Vgl. dazu das Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II, A 9o-177; zur Beratung von Schülern in der Kollegschule, Heft 17, S. 78.

Ausgangspunkt für die Beantwortung der letzten Fragen ist die Überlegung, daß Berechtigungen schematisierte Eignungsnachweise sind, deren Leistungsvoraussetzungen nicht als gleichartig, sondern als gleichwertig bestimmt werden müssen. Als subjektive Zulassungsvoraussetzung für die Wahl von Ausbildungsstätte und Beruf müssen Berechtigungen in einem Verhältnis hierzu stehen. Durch die inhaltliche Weite und Allgemeinheit der Schulabschlüsse sind die Schulverwaltungen einerseits relativ ungebunden, welche schulische Voraussetzungen für welche Berechtigungen ausreichen, andererseits hat der Schüler einer Kollegstufe aus Art. 12 GG einen Anspruch auf die Berechtigungen, die denen des Regelschulwesens entsprechen.

Der Staat, der zu bestimmten Berufen und Ausbildungsgängen Berechtigungen verleiht, die weitgehend nur in öffentlichen Schulen erworben werden können, muß, wenn er Versuchsschulen einrichtet, den Erwerb gleichwertiger Qualifikationen ermöglichen wie im Regelschulwesen. Die Kollegstufenempfehlung wird diesen Vorstellungen gerecht, indem sie die Bedingungen für den Erwerb von Berechtigungen genau festlegt und die erworbenen Berechtigungen mit den herkömmlichen Leistungsnachweisen auf eine Stufe stellt.

Die für das Berechtigungswesen entwickelten Prinzipien müssen auch bei der Frage des Übergangs von einer Kollegschule auf eine Regelschule gelten. Dabei müssen den Schülern in der Regelschule Möglichkeiten der individuellen Leistungsförderung und des Nachholens bisher nicht gelernter Fächer eröffnet werden.

4. Kollegschule und gemeindliche Selbstverwaltung

Ungeklärt blieb bisher, wie das Verhältnis staatlicher Instanzen (Landesregierung/Landesparlament) zu den Kommunen bzw. Gemeinden - Gemeindeverbänden beim Aufbau des Schulversuchs zu regeln ist.

Ausgangspunkt für eine Darstellung der kommunalen Selbstverwaltung und ihre Stellung im Schulrecht sind Art. 28 GG und Art. 78 LVerf NW. Art. 78 I/II LVerf NW in Verb. mit Art. 28 III GG gewährleisten Gemeinden und Gemeindeverbänden das Recht der Selbstverwaltung auf ihrem Gebiet (Gebietskörperschaften) und durch ihre selbstgewählten Organe. Art. 78 LVerf NW knüpft dabei an Art. 1 I LVerf NW : das Land gliedert sich in Gemeinden und Gemeindeverbände. Daraus läßt sich folgern, daß die Verfassung Gemeinde und Gemeindeverbände mit einer institutionellen Garantie [1] ausstattet, die den Bestand der Träger und die Erhaltung der Selbstverwaltung als Institution schützt.[2] Neben Organisationshoheit, Personalhoheit und Bauplanungshoheit wird im Rahmen der Gesetze auch das Recht zur Schaffung und Unterhaltung von Einrichtungen gewährleistet, die insbesondere der "Daseinsvorsorge" der Einwohner dienen sollen. [3] Der schulische Bereich wird in der Landesverfassung ausdrücklich Land und Gemeinden (Art. 8 III Landesverfassung NW) zugeordnet.

Dieser Verfassungsvorschrift folgen die §§ 2, 3 i.V.m. § 1o SchVG, die Errichtung, Organisation und Verwaltungsführung von einzelnen Schulen der gemeindlichen Selbstverwaltung zuordnen. Problematisch wäre nun, wenn dem Grundgedanken der Selbstverwaltung entsprechend, eine völlige Gleichstellung der Schulen

---

1) BVerfGE 1, 174 (178); BVerfGE 6, 117.

2) Maunz-Dürig-Herzog, Art. 28 Rdnr. 29; von Mangoldt-Klein, S. 7o6; so auch Perschel, RdJB 1962, 1o5.

3) Stephany, S. 36; Wolff-Bachof, VR II, S. 194. Der Umfang der kommunalen Selbstverwaltung kann durch Gesetze eingeschränkt werden.
Art. 28 GG/78 Landesverfassung schützen lediglich den "Wesensgehalt" der kommunalen Selbstverwaltung, der auch durch gesetzliche Regelungen nicht angetastet werden darf. Vgl. BVerfGE 1, 178.

mit anderen kommunalen Aufgaben vorgenommen würde. [1] Jede Gemeinde wäre dann berechtigt, Schulen zu errichten, die weder in qualitativer noch in quantitativer Hinsicht der Bildungsaufgabe des Staates (Art. 8 Landesverfassung NW, Art. 7 GG) gerecht würden. [2] Dementsprechend hat das Schulverwaltungsgesetz die Aufgaben im Schulbereich aufgeteilt: Die Schulträgerschaft (Schulträger ist, wer für die Errichtung, Organisation und Verwaltungsführung der einzelnen Schule rechtlich unmittelbar die Verantwortung trägt und zur Unterhaltung der Schule eigene Leistungen erbringt, § 2 SchVG NW) [3], fällt weitgehend in den Aufgabenkatalog gemeindlicher Verwaltung (§ 1o SchVG). [4] Die Schulaufsichtseigenschaft, unterteilt in Schulaufsicht und allgemeine Aufsicht, steht grundsätzlich dem Land zu. [5] Sie umfaßt insbesondere die Organisations- und Bildungskompetenz.

---

1) Stephany, S. 4o.

2) Art. 8 LVerf NW; vgl. Hochstetter, RWS 1962, S. 8. Um allen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, entsprechende Bildungsangebote zu nutzen, muß der Staat die Voraussetzungen dafür schaffen, daß im gesamten Lande die benötigten Schulen in ausreichender Zahl und Qualität vorhanden sind (Schulfinanzierung, Schulbauprogramme). Stephany, S. 42.

3) Daraus folgt als rechtliche Verpflichtung die Sachausgaben einer Schule zu tragen, d.h. die für einen ordnungsgemäßen Unterricht erforderlichen Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen und Lehrmittel bereit zu haben (§ 2 SchFG NW/§ 3o SchVG NW).

4) Für die richtige Einschätzung der kommunalen Beteiligung am Schulwesen ist es wichtig zu wissen, daß immer mehr Bereiche durch staatliche Vorgaben geregelt werden, bzw. der kommunalen Verantwortung entzogen werden.
Etwa die Bindung an staatliche Vorgaben beim Schulbau (a), Lernmittel (b), Schülerbeförderung (c).
(a) Richtlinien für den Bau von Volks-, Real- und Höhere Schulen für das Land Nordrhein-Westfalen.
Richtlinien für den Bau von Berufsschulen für Nordrhein-Westfalen.
(b) Lernmittelfreiheitsgesetz vom 18. Dez. 1973.
(c) Verordnung zu § 7 SchFG NW vom 3o. April 197o.

5) Zur Beteiligung der Gemeinden und Gemeindeverbände an der Schulaufsicht, vgl. § 18 SchVG NW.

Damit erfährt die vom Bundesverwaltungsgericht in ständiger Rechtsprechung verwandte Unterscheidung zwischen äußeren und inneren Schulangelegenheiten eine klarstellende gesetzliche Differenzierung. [1)]
Auf den konkreten Errichtungsakt von Schulen bezogen bedeutet die Aufteilung in Schulträgerschaft (Kommune) / Schulaufsicht, allgemeine Aufsicht (Land), daß der Beschluß zur Errichtung einer Schule vom Schulträger (in der Regel Kommune) getroffen werden muß. Dieser Beschluß bedarf der Genehmigung, d.h. der nachträglichen Zustimmung durch den Kultusminister oder der von ihm durch Rechtsverordnung zu bestimmenden Schulaufsichtsbehörde. § 8 SchVG NW.

Auf die Schulträgerschaft bezogen gewährt die mit Verfassungsrang ausgestattete kommunale Selbstverwaltung sowohl Gemeinden wie Gemeindeverbänden das Recht, Schulen zu errichten und zu unterhalten. [2)] Für öffentliche Berufsschulen wird gemäß § 9 I S. 1 SchVG NW durch Rechtsverordnung ein Schulbezirk gebildet. Das geschieht für Schulen gemäß § 3 I SchVG NW nach den für Satzungen geltenden Vorschriften (§ 9 II a SchVG NW, § 3 I SchVG NW, §§ 28 I g, 4, 5 GO NW bei Gemeinden; für Schulverbände gelten §§ 8 KGAG, 4 GO/9, II SchVG NW).

---

1) BVerwGE 6, 1o4. 18,38 (4o). 21, 289. 23,359 = (ständige Rechtsprechung)
Das Bundesverwaltungsgericht greift in historischer Auslegung von Art. 7 I GG immer wieder auf dieses Begriffspaar zurück; differenziert Stephany, der dafür plädiert, lediglich das Begriffspaar äußere/innere Schulangelegenheiten weiter zu verwenden, da es kurz un plastisch sei; es entspräche nach Wortsinn und Sprachgebrauch und der speziellen Verwendung in der schulrechtlichen Praxis dem Unterschied zwischen Schulunterhaltungs- (Verwaltungs-) und Unterrichts- (Bildungs-) - Angelegenheiten. Die eigentliche Kompetenzabgrenzung ergibt sich aus Art. 7/28 GG.
Meyerhoff, S. 59; Perschel, RWS 1962, 1o1; Schäfer, RWS 1962, 198.

2) Gemeinden und/oder Gemeindeverbände haben mehrere Möglichkeiten Schulen zu organisieren und zu verwalten, insbesondere z.B. eine Schule für mehrere Gemeinden einzurichten.
Es gibt die Möglichkeit,
daß a) eine Gemeinde als Schulträger eine Schule für mehrere Gemeinden unterhält,
daß b) durch eine öffentlich-rechtliche Vereinbarung die Aufgaben des Schulträgers einer Gemeinde übertragen werden,
daß c) die beteiligten Kommunen einen Zweckverband gründen, der als Schulverband Träger der zu unterhaltenden Schule sein soll.

Für von Gemeinden oder Gemeindeverbänden getragene Schulen sind gemäß § 12 SchVG NW Schulausschüsse zu bilden. Ein solcher Schulausschuß ist ein echter kommunaler Ausschuß. Bei Gemeinden ist es ein Ausschuß des Rates im Sinne von § 41 GO NW. Er besteht aus Ratsmitgliedern; zusätzlich können sachkundige Bürger hinzugezogen werden.

4.1 Genehmigungsvorbehalte für die Errichtung von Kollegschulen

Fraglich ist nun, ob für die Kollegstufe als Schule mit Versuchscharakter die gleichen Regelungen Geltung beanspruchen können. Gemäß § 1o VI SchVG NW sind Gemeinden und Gemeindeverbände berechtigt auch "Versuchsschulen" zu errichten und zu führen. Die Errichtungs-Organisationskompetenz umfaßt die konkreten Befugnisse ein Schulsystem zu errichten und die Maßnahmen zu treffen [1], die notwendig sind, um das Schulsystem ordnungsgemäß zu gliedern und das charakteristische Arbeitsziel der einzelnen Schule verwirklichen zu können.
Allerdings ist der Schulträger dabei an gesetzliche Vorschriften gebunden (etwa Organisationsnormen des SchOG NW) sowie an die in Ausübung der staatlichen Schulaufsicht ergangenen Regelungen der Schulaufsichtsbehörden. Fraglich ist, wie weit derartige Regelungen, die die Errichtungskompetenz, die Organisation und Verwaltung (§ 2 SchVG NW) des Schulträgers eingrenzen, gehen können. Insbesondere § 8 I in Verbindung mit IV und V SchVG NW bilden die gesetzliche Grundlage für Genehmigungsvorbehalte der Schulaufsicht bei der Schulerrichtung bzw. Schuländerung. § 8 V SchVG NW zählt in Satz 1 die wichtigsten Versagungsgründe für die Errichtung einer Schule auf. Das Wort

---

1) Dazu gehören die Nahmen, die
die Schulart festlegen (z.B. konfessionelle Strukturbildung)
die Schulform (Einteilung in Grund-, Hauptschulen usw.)
und den Schultyp (lehrplanmäßige Unterscheidung neusprachlich/altsprachlich, Bergberufsschule, gewerblich-technische Berufsschule usw.)
bestimmen.

"insbesondere" weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die Aufzählung nicht abschließend gemeint ist, und daß es auch weitere Gründe gibt, die eine Versagung rechtfertigen. [1] Weitere Versagungsgründe müssen sich allerdings in ihrer Rechtsqualität an die beispielhaft aufgezählten Gründe anschließen lassen.

Nach diesen Vorüberlegungen sind Aussagen über die in den Verwaltungsvorschriften vom 6.6.1972 zum Kollegschulversuch vorgenommenen Genehmigungsvorbehalte möglich. [2] § 8 V SchVG NW unterstellt auch die Änderung einer Schule, demnach auch die Änderung des Schultyps, einem Genehmigungsvorbehalt.

Das ist in diesem Zusammenhang wichtig, weil Kollegschulen nicht vollständig neu errichtet werden, sondern sich im wesentlichen auf bereits vorhandene Schulgebäude [3] stützen sollen. Insofern ist darin nicht unbedingt die Errichtung einer Schule, sondern möglicherweise nur eine Änderung einer bereits bestehenden Schule zu sehen. [4] Daß die Genehmigung für die Errichtung von Kollegschulen abhängig gemacht wird von der Gewährleistung der räumlichen Unterbringung (2.42 der Richtlinien) und von der für die Errichtung einer Schule erforderlichen Finanzkraft (2.4.5 der Richtlinien) entspricht den in § 8 V c SchVG NW aufgestellten Versagungsvoraussetzungen für alle öffentlichen Schulen. 4.2.1 der Richtlinien macht die Ge-

---

1) Ihrer Rechtsqualität nach sind die Versagungsgründe unbestimmte Rechtsbegriffe. Ihre Anwendung ist Gesetzesauslegung und keine Ermessensbetätigung der Verwaltung. Dabei bleibt der Behörde bei den Versagungsgründen in Buchstabe a, c, d ein gewisser Beurteilungsspielraum.
Wie hier: Meyerhoff u.a., Kommentar, S. 9o zur Unterscheidung unbestimmter Rechtsbegriff/Ermessen vgl. Forsthoff: VR I S. 8o ff., 87 ff.; Ule, S.387 (393); OVG Münster, DVBl 196o, 327; BVerwGE 5, 153 (162 f.); BVerwGE 6, 177 (178 f.).

2) Vgl. 4.2 des Runderlasses vom 6.6.1972, I A 536 - 2o/24/o-6753/72.

3) Vgl. 4.2.4 des Runderlasses vom 6.6.1972.

4) Dagegen könnte allerdings § 8 III SchVG sprechen, der die dauernde Zusammenlegung mehrerer selbständiger Schulen zu einer Schule als "Errichtung" bezeichnet.

nehmigung zur Errichtung einer Kollegschule von einem Errichtungsbeschluß des Schulträgers abhängig. Dabei handelt es sich entsprechend § 8 I SchVG NW um einen zustimmungsbedürftigen Verwaltungsakt, den die Gemeinde als Schulträger entsprechend der Gemeindeordnung erläßt.

Zu prüfen bleibt, ob die über die Aufstellung von § 8 V SchVG NW hinausgehenden Voraussetzungen, die für die Genehmigung der Kollegschule notwendig sind, rechtmäßig sind:
Die in der Vorlaufphase [1] gewonnenen Ergebnisse müssen die Errichtung der Kollegschule zum beantragten Zeitpunkt gestatten (4.2.2 der Richtlinien). Die Ausschüsse (Planungsausschuß/ pädagogischer Ausschuß) müssen die notwendigen Planungsunterlagen erarbeitet haben (4.2.3. der Richtlinien).
Die beiden Ausschüsse erarbeiten die Grundlage für Planung und Durchführung von Kollegschulen (Erarbeitung eines Schulstrukturplans zur Entscheidungshilfe des Schulträgers sowie Umsetzung zentraler Vorgaben in lokale Bedürfnisse der jeweiligen Kollegschule). [2] Damit werden gleichzeitig die Bedingungen für ein Bedürfnis zum Aufbau einer Kollegschule festgestellt, § 8 V a SchVG NW.
Während die Ausschußvorarbeiten eher die theoretischen Voraussetzungen für die Errichtung von Kollegschulen festlegen, schafft die Vorlaufphase die notwendigen praktischen Erfahrungen für die Durchführung des Schulversuchs.
Im Interesse eines geordneten Schulbetriebs (vergleichbar der Regelung in § 8 V b SchVG NW) ist eine derartige vorsichtige Erprobung des Schulversuchs unabdingbar.

---

1) Zur Unterscheidung der Hauptphase, die den eigentlichen Beginn der selbständigen Schule "Kollegschule" markiert.

2) Vgl. Richtlinien für örtliche und regionale Ausschüsse der Kollegschulplanung in NRW I A 5.36-2o-24/o Nr. 8125/71.

4.2 Öffentlich-rechtliche Vereinbarung der Gemeinden zur gemeinsamen Durchführung des Schulversuchs

Gemäß Ziffer 1 der Richtlinien sowie § 1o VI SchVG NW können Schulträger für die Durchführung des Schulversuchs sowohl Gemeinden wie auch Gemeindeverbände sein.

(1) Es bietet sich eine öffentlich-rechtliche Vereinbarung an § 11 VI SchVG NW, d.h. die betreffenden Schulträger, Gemeinden oder Gemeindeverbände treffen eine Vereinbarung darüber, daß eine Gemeinde die Durchführung des Schulversuchs übernimmt. Dann richtet sich die Übertragung der Schulträgereigenschaft nach dem Gesetz über kommunale Gemeinschaftsarbeit. § 1 III i.V.m. §§ 23-28 KGAG NW. [1] Allerdings erlöschen durch die Übertragung der Schulträgereigenschaft auf eine Gemeinde die den anderen Gemeinden gemäß § 23 KGAG zustehenden Mitwirkungsrechte. [2]

Da für die Errichtung von Berufsschulen in der Regel Kreise bzw. kreisfreie Städte, für Gymnasien Gemeinden - falls sie die erforderliche Finanzkraft besitzen - zuständig sind (§ 1o II/III SchVG NW), ergibt sich das Problem der einheitlichen Schulträgerschaft falls mehrere Kommunen und der Kreis eine Kollegschule schaffen wollen. Zur Lösung einer einheitlichen Schulträgerschaft bietet sich die öffentlich-rechtliche Vereinbarung bzw. die Errichtung eines Schulverbandes an.

Gemäß § 1o VI SchVG NW können einer Gemeinde die Aufgaben des Schulträgers nur insgesamt übertragen werden, d.h. die mit der Eigenschaft als Schulträger verbundenen Rechte stehen nur der Gemeinde zu, die die Schulträgerschaft übernimmt. [3]

---

1) § 1o Abs. 6 SchVG NW regelt hauptsächlich die Übertragung der Schulträgerschaft von Pflichtschulen für Schulpflichtige aus mehreren Gemeinden auf eine Gemeinde im Wege einer öffentlich-rechtlichen Vereinbarung. Eine derartige Vereinbarung kann auch für alle anderen Schulformen, und auch für Versuchsschulen geschlossen werden.

2) D.h. durch die öffentlich-rechtliche Vereinbarung muß die Zuständigkeit übertragen werden und nicht nur die Verpflichtung zur Durchführung einer Aufgabe; § 23 II KGAG NW.

3) Im Innenverhältnis der an der öffentlich-rechtlichen Vereinbarung Beteiligten können allerdings Mitwirkungsrechte festgelegt werden. Vgl. Meyerhoff/Pünder/Schäfer, S. 125.

(2) Als weitere Möglichkeit kommt die Bildung eines Schulzweckverbandes in Betracht. [1] Gemäß § 11, 1 SchVG NW sind Schulverbände Zweckverbände, ihre Bildung richtet sich nach § 11 SchVG NW in Verbindung mit dem Gesetz über kommunale Gemeinschaftsarbeit. Das oberste Organ des Schulverbandes ist die Schulverbandsversammlung, die im Schulverband die Aufgaben übernimmt, die in Gemeinden der Rat durchführt (§§ 27, 28 GO NW). [2] Die laufenden Geschäfte erledigt ein zu wählender Schulverbandsvorsteher [3] (§ 11, 4 SchVG NW). Die Genehmigung der Schulverbandssatzung obliegt der zuständigen Schulaufsichtsbehörde [4] mit der Zustimmung der Kommunalaufsichtsbehörde [5], im Sinne von § 1o KGAG NW.

Welche Rechtsform am zweckmäßigsten für die Errichtung der Kollegschule ist, kann theoretisch nicht entschieden werden. Das richtet sich nach den konkreten Regionen in der sie errichtet werden soll (Ballungsgebiet/Streuräume) sowie nach den verschiedenen Bevölkerungsstrukturen. [6]

---

1) Angesichts hoher Schulkosten ist dies oft die günstigste Regelung. Bei der Kollegschule, die mit 5o % der zuschußfähigen Aufwendungen vom Land finanziell gefördert wird (Kollegstufe NW in: Bildung aktuell, S. 341, 947) sind die finanziellen Überlegungen nicht so zwingend.

2) Die Zahl der Mitglieder sowie die Verteilung der Vertreter auf die verbandsangehörigen Gemeinden und Gemeindeverwaltungen wird gem. § 11 III 2 SchVG NW durch Satzung bestimmt. Vgl. auch zur näheren Ausgestaltung der Verbandsversammlung § 15 KGAG NW.

3) Einzelheiten § 16 KGAG NW.

4) Wegen der Integration von berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen ergibt sich die Zuständigkeit zweier Schulaufsichtsbehörden; analog § 29 I KGAG NW wird man den Kultusministern die Zuständigkeit zubilligen, im Einvernehmen mit dem Innenminister die zuständige Schulaufsichtsbehörde zu bestimmen.

5) Sie verbindet damit gleichzeitig die allgemeine Aufsicht, von der § 11 V SchVG NW spricht.

6) Vgl. hierzu Heft 17, S. 1o2-1o9.

4.3 Festlegung von Schulbezirken gem. § 9 I SchVG NW

Für Kollegschulen können gemäß § 9 I SchVG NW durch Rechtsverordnung Schuleinzugsbereiche festgelegt werden. Im Hinblick auf einbezogene Ausbildungsgänge von Berufsschulen [1] müssen durch Rechtsverordnung nämlich abgegrenzte Gebiete als Schulbezirke gebildet werden. Gemäß § 9 II SchVG NW hat der Schulträger nach den für Satzungen geltenden Vorschriften [2] durch Rechtsverordnungen Schulbezirke einzurichten.
Fraglich ist, ob Gemeinden Vorschriften erlassen können, die formell und materiell Rechtsverordnungen sind [3], aber nach den Regeln über Satzungen erlassen werden. Da in § 9 SchVG NW sowohl Schulaufsichtsbehörden (Abs. II b, c) wie auch die Schulträger ermächtigt werden, Schulbezirke festzulegen, muß ein einheitlicher Charakter für die Rechtsnorm gefunden werden.
Die Festlegung der Schulbezirke geschieht in der Form eines allgemeinverbindlichen Rechtssatzes, und das unabhängig davon, ob der Schulträger nach § 9 II a SchVG NW oder die Schulaufsicht gemäß § 9 II b, c SchVG NW diese Regelung erläßt.
Für eine einheitliche Handhabung bleibt nur die Form der Rechtsverordnung, die sowohl Schulträger wie Schulaufsicht (Regierungspräsident) erlassen können.
Die Geltung einer Rechtsverordnung zur Bildung von Schulbezirken ist grundsätzlich auf das Gemeindegebiet beschränkt; allerdings kann, wenn die Schulträgereigenschaft einer Gemeinde durch öffentlich-rechtliche Vereinbarung übertragen werden, diese zur Regelung der Schulbehörde auch Rechtsverordnungen auf dem Gebiet der anderen Gemeinden in Kraft setzen.

---

1) Bezüglich der beruflichen Bildungsgänge wandelt sich der Charakter der Kollegschule zu einer Pflichtschule.

2) D.h., die Zuständigkeit, z.B. der Rat einer Gemeinde kann den Erlaß der RVO nicht auf den Gemeindedirektor delegieren (§ 28 I GO NW).

3) Die Zuständigkeit der Organe des Schulträgers und Verfahren beim Erlaß der RVO richtet sich nach den entsprechenden Bestimmungen für Satzungen. Meyerhoff/Plünder/Schäfer, S. 98.

§ 11 I SchVG NW überträgt der betreffenden Gemeinde die Aufgaben, die mit der Schulträgereigenschaft verbunden sind insgesamt, d.h. auch die Festlegung der Schulbezirke. [1)]

4.4 Kommunale Schulausschüsse und die Ausschüsse des Kollegschulversuchs

Die öffentlichen Schulträger haben für von ihnen errichtete Schulen Schulausschüsse einzurichten (§ 12 SchVG NW). Fraglich ist, ob die vom Kultusminister vorgesehenen örtlichen und regionalen Ausschüsse der Kollegschulplanung als Schulausschüsse im Sinne von § 12 SchVG NW zu qualifizieren sind. Gemäß § 12 SchVG NW sind Schulausschüsse kommunale Ausschüsse des Rates (vgl. § 41 GO NW). Sie haben alle auf dem Gebiete des Schulwesens auftretenden Fragen für entsprechende Beschlüsse des Rates der Gemeinde vorzubereiten. Gemäß § 42 II GO NW dürfen neben den Ratsmitgliedern auch andere sachkundige Bürger dem Schulausschuß angehören. Ihre Zahl darf die der Ratsmitglieder jedoch nicht erreichen, (§ 42 III, S. 2 GO NW). Gewählt werden die Ausschußmitglieder gemäß § 35 GO NW. Der Schulausschuß hat in der Regel nur beratende Funktion. [2)] Ihm können jedoch vom Rat Entscheidungen über bestimmte Angelegenheiten übertragen werden. Seine Aufgaben sind insbesondere: Schulpersonalfragen, Schulbauangelegenheiten, Vorschlagsrecht zur Besetzung von Lehrerstellen (§ 23 SchVG NW) u.a. Derartige Schulausschüsse beschränken sich auf rein kommunale Aufgaben. Ihrem beschriebenen Funktionskatalog als Entscheidungshelfer für Beschlüsse des Gemeinderates vermögen sie gerecht zu werden. Die für den Aufbau des Schulversuchs Kollegstufe notwendige Entwicklung von Planungskonzeptionen können sie in dieser

---

1) In die öffentlich-rechtliche Vereinbarung muß aber eine entsprechende Ermächtigung aufgenommen werden; vgl. Meyerhoff-Plünder, S. 1o4 f., sowie die auf S. 127 - 131 abgedruckte Mustervereinbarung.

2) Vgl. die ähnliche Regelung in Baden-Württemberg; § 28 Baden-Württemberg SchG in der Fassung vom 28. Juli 1969 und in Schleswig-Holstein § 42 SchVG in der Fassung vom 24.12.1965.

Konzeption nicht durchführen. Für die Kollegschulplanung sind Ausschüsse wichtig, die sich mit lokaler Bildungsplanung auseinandersetzen. Für diese Aufgabe sind von der Planungskommission Kollegstufe sowie vom Kultusministerium ein Planungsausschuß und ein pädagogischer Ausschuß eingesetzt worden.

Hauptaufgabe des Planungsausschusses ist die Erstellung eines Schulstrukturplanes, der auf die konkreten örtlichen und regionalen Verhältnisse bezogen ist. Im Strukturplan [1] müssen enthalten sein:

1) Daten über die Entwicklung von Schülerzahlen
2) Angaben zur Wirtschafts-, Siedlungs- und Sozialstruktur
3) Sozialdaten über Struktur von Wohn- und Schulbevölkerung
4) Lehrerkräftezahlen
5) verkehrsgeographische Lage der Schulen
6) Raumausstattungsbedarf der Schulen

Auf der Basis eines so erstellten Schulentwicklungsplanes können die organisatorisch/institutionellen Bedingungen der am Modellversuch beteiligten Schulen herausgearbeitet werden. Der pädagogische Ausschuß setzt zentrale allgemeine und fachbezogene Vorgaben entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Kollegschule. Er erarbeitet eine schulfachliche Planung insbesondere für den mehrjährigen und mehrstufigen Überleitungsprozeß von bestehenden Schulen zur Zielkonzeption Kollegstufe. Wenn auch durch den Erlaß über regionale und örtliche Planungsausschüsse keine verbindlichen Entscheidungsgremien geschaffen wurden [2], so wird doch aus der Aufgabenstellung klar, daß die

---

1) Vgl. den Schulentwicklungsplan der Stadt Essen.

2) Im Verhältnis zur Schule und zur Gesamtkonferenz gem. AKO gilt: Beschlüsse der regionalen pädagogischen Ausschüsse lassen keine nach der AKO gefaßten Beschlüsse unwirksam werden. Wenn Beschlüsse der pädagogischen Ausschüsse mit den Beschlüssen der Gesamtkonferenz konfligieren, können sie durch den Kultusminister über den Arbeitsverbund Kollegstufe verbindlich gemacht werden.

Kollegschulplanung weitgehend von den Ergebnissen der beiden Ausschüsse abhängt. Da nach dem Erlaß des Kultusministers die Aufgabenbereiche und die Zusammensetzung der Ausschüsse festgelegt wird, könnte insoweit ein Eingriff in den gemeindlichen Selbstverwaltungsbereich vorliegen.

Mit Planungs- und pädagogischem Ausschuß [1] wollte das Kultusministerium Gremien schaffen, die nach dem Kooperationsmodell zusammengesetzt sind; d.h. kommunale Schulträger und die in den Schulversuch einbezogenen Schulen sollen auf lokaler Ebene im Rahmen der ministeriellen Richtlinien und Erlasse eine Konzeption entwickeln, die die Durchführung des Schulversuchs erlaubt und insbesondere im Hinblick auf curriculare, personelle, materielle und finanzielle Voraussetzungen absichert. [2]

Angesichts der im Schulverwaltungsgesetz vorgesehenen Schulausschüsse erscheint es fraglich, ob daneben örtliche Ausschüsse zur Schulentwicklungsplanung eingerichtet werden dürfen, deren Aufgabenkatalog und Zusammensetzung von staatlichen Erlassen geregelt wird.
Da die ministeriellen Vorgaben nur Empfehlungen sind und es im wesentlichen auf die Erarbeitung eines lokalen Schul-Strukturmodells für den Kollegschulversuch ankommt, lassen sich durch öffentlich-rechtliche Vereinbarungen kommunale Ausschüsse als Beratungsgremien schaffen, in denen der überwiegende kommunale Einfluß gesichert ist, sowie Beschlußgremien, die nach § 43 II GO NW zusammengesetzt sind.

---

1) Während der Planungsausschuß aus Vertretern des Schulträgers, der Schulaufsicht und der beteiligten Schulen zusammengesetzt ist, sitzen im pädagogischen Ausschuß lediglich Vertreter der in den Schulversuch einbezogenen Schulen.

2) Vgl. als Beispiel für Ausschüsse des Kollegschulversuchs die entsprechende Geschäftsordnung im Kreis Lüdenscheid, Anlage XIV.

5. Beobachtung und Kollegschulaufsicht

Voraussetzungen für die Durchführung eines Kollegschulprojekts sind:

a) die Bindungen an die Grundvorgaben der Planungskommission
b) die zentralen Rahmenvorstellungen für die Organisationsplanung
c) die wissenschaftliche Begleitung des Versuchs

5.1 Kultusminister als Aufsichtsorgan

Diese verbindlichen Vorgaben sollen von der Schulaufsicht durchgesetzt und kontrolliert werden. Zu Grundsatzangelegenheiten der Planung, Förderung, Leitung und Ordnung des Versuchs soll der Kultusminister als oberste Aufsichtsbehörde die Schulaufsicht ausüben. Wichtige Aufgaben dieser Aufsichtsfunktion sind einer zentralen Koordinierungsstelle Sekundarstufe II übertragen, die der direkten Dienst- und Fachaufsicht des Kultusministers untersteht.[1] Im übrigen steht die Schulaufsicht den oberen Schulaufsichtsbehörden zu (vgl. anliegende Organisationsskizze der Schulaufsicht / Anlage XV).
Bei dieser Organisationsregelung der Schulaufsicht treten juristische Probleme auf: Infolge der Integration von berufsqualifizierender und studienbezogener Ausbildung sind auf der mittleren Aufsichtsebene sowohl der Regierungspräsident als auch das

1) Vgl. Erlaß des Kultusministers vom 1o.7.1973 Nr. 1533/73 II c. Der Arbeitsauftrag der KOSEK II besteht im wesentlichen in der zeitlichen und inhaltlichen Abstimmung der Arbeitsprogramme der an der Entwicklung an Kollegschulen beteiligten Einrichtungen und Arbeitsgruppen. Darüberhinaus wird über KOSEK II die Abstimmung der an der schulischen Weiterentwicklung der Sekundarstufe II beteiligten Institutionen und Gruppen geleistet.
Weitere Aufgaben: Dokumentation, Beratung, Information.

Schulkollegium funktional zuständig (§ 15 II SchVG NW). Für den Kollegschulversuch könnte sich eine andere Regelung ergeben. Gemäß § 15 V SchVG NW könnte der Kultusminister die Kompetenz haben, eine Schulaufsichtsbehörde zur Wahrnehmung der Aufsicht über den Schulversuch zu bestimmen. Für eine derartige Kompetenz des Kultusministers sind zwei Bedingungen notwendig:

a) die Beauftragung einer Schulaufsichtsbehörde mit dem Aufgabenbereich einer anderen muß zur einheitlichen Wahrnehmung der Schulaufsicht erforderlich sein,
b) die Übertragung muß durch Rechtsverordnung geschehen (§ 15 V SchVG NW).

Der Kollegschulerlaß vom 13.6.1972 hat den Regierungspräsidenten als federführende Behörde für die Schulaufsicht bestimmt. Durch eine Kontaktstelle wird die nichtfederführende Behörde - das Schulkollegium - ständig mit Informationen versorgt. [1] Danach werden beim Regierungspräsidenten Kollegschuldezernenten eingerichtet, bei den Schulkollegien Kontaktdezernenten, die für die Informationsweitergabe sorgen sollen.

Bevor geprüft werden kann, ob eine derartige Regelung mit § 15 V SchVG NW in Übereinstimmung zu bringen ist, tauchen Bedenken auf, ob diese Vorschrift auf die Schulaufsichtsfragen der Kollegschule angewendet werden kann. Die Regelung in § 15 V SchVG NW regelt die Übertragung der Schulaufsicht auf eine andere Schulaufsichtsbehörde und zwar in einem bestimmten Aufgabenbereich. Aufklärung über die Formulierung kann die dritte Ausführungsverordnung zum Schulverwaltungsgesetz vom 19. Januar 1962 geben. [2] Darin wurde dem Regierungspräsidenten in Aachen die Schulaufsicht für Blinden- und Gehörlosenschulen der Regierungsbezirke Aachen, Düsseldorf und Köln übertragen. Die gleiche Regelung galt für Münster, Arnsberg, Detmold (die Schulaufsicht für die Blinden- und Gehörlosenschulen wurde hier dem

---

1) Vgl. die Regelung im einzelnen: Schulaufsichtserlaß vom 13.6.1972, Anlage XV.

2) Aufgehoben durch VO vom 28. August 1971 (GV.NW. S. 349).

Regierungspräsidenten in Münster übertragen). Ein derartiges Verständnis knüpft an die Schulaufsichtsregelungen der Absätze 1 - 4 in § 15 SchVG NW an. Abs. 5 knüpft an das herkömmliche Schulsystem an, d.h. an die Gliederung nach Schulformen und nicht nach Schulstufen. So läßt sich "Aufgabengebiet" nur in Verbindung mit den Absätzen II a - c verstehen, und zwar als Aufsicht über verschiedene Schulformen.
§ 15 V SchVG NW ist danach eine Ermächtigung zum Erlaß von Rechtsverordnungen zur einheitlichen Wahrnehmung der Schulaufsicht bei örtlich verschiedenen zuständigen Schulaufsichtsbehörden, deren Aufgabengebiet funktional jedoch gleichartig ist. Der Schulaufsicht des Regierungspräsidenten in Münster können z.B. Grund- und Hauptschulen aus dem Regierungsbezirk Arnsberg unterstellt werden, soweit es zur "einheitlichen Wahrnehmung der Schulaufsicht" (§ 15 V SchVG NW) erforderlich ist.

Für die Frage der Verschmelzung funktional verschiedener Schulaufsichtskompetenzen bei einer oberen Schulaufsichtsbehörde gibt dieses skizzierte Verständnis von § 15 V SchVG NW nichts her.
Der Anknüpfungspunkt ist die Organisation der Kollegschule als integriertes Schulstufensystem und dementsprechend wäre auch die Organisation der Schulaufsicht nach Schulstufen vorzunehmen, d.h. z.B. Regierungspräsident als Schulaufsicht über den Primarbereich und den Sekundarbereich I, Schulkollegien als Schulaufsicht über den Sekundarbereich II. Ob § 15 V SchVG NW als Ermächtigung zur Regelung auch derartiger Neuformen verstanden werden kann, bleibt angesichts der vorher skizzierten Auslegung fraglich.
Möglich erscheint ein Rückgriff auf § 15 II S. 2 SchVG NW.
§ 15 II S. 2 will eine möglichst starke Kooperation und Koordination in pädagogischen Fragen aller Schulformen erreichen. Bereits z.Z. der Entstehung des Gesetzes wäre eine Zusammenfassung dieser oberen Schulaufsichtsbehörden zu Oberschulzentren möglich gewesen. Die dann gefundene Form der Kooperation trägt zwar als Kompromiß Schwierigkeiten in sich, soll aber insbesondere die Entwicklung neuer Organisationsformen in der Landesverwaltung nicht hemmen. Weiter ist zu beachten, daß die Aufteilung der Schulaufsicht auf Regierungspräsident und Schulkolle-

gium nicht zwei völlig verschiedene Organe beauftragt. Gemäß § 11 der Verordnung zur Ausführung des Schulverwaltungsgesetzes (betr. die Organisation der Schulkollegien) unterstehen die Schulkollegien dem Regierungspräsidenten als Person.

§ 3 der Verordnung bestimmt den Regierungspräsidenten als Leiter des Schulkollegiums. Dabei obliegen ihm insbesondere Regelungen, die die höhere Schule im Verhältnis zum übrigen Schulwesen betreffen.
Die Schulaufsicht über Kollegschüler unterscheidet sich von der Aufsicht über das herkömmliche Schulwesen nur graduell. Die zuständigen Dezernenten der Schulkollegien sind an der Schulaufsicht zu beteiligen (4.1 Kollegschulaufsichts-VO).

Regierungspräsident und Schulkollegium arbeiten in allen Angelegenheiten der Kollegschulen eng zusammen. Die Regelung der Schulaufsicht über die Kollegschule ist somit nur eine weitere Konkretisierung der in vorhandenen Gesetzen und Ausführungsverordnungen schon gebotenen Zusammenarbeit zwischen Regierungspräsident und Schulkollegium. Insgesamt ist die Regelung der Schulaufsicht für Kollegschulen durch die herkömmliche Regelung der Aufsicht über das weiterführende Schulwesen gedeckt.
Im übrigen ließe sich eine Ermächtigung auch aus Art. 7 II LVerf NW und § 5 LOG NW herleiten, wonach der Ressortminister die innere Ordnung sowie ihr Verhältnis zu gleichrangigen Behörden regeln kann.

5.2 Rechtsstatus der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe (WBK)

Im Rahmen des Kollegschulversuchs hat die WBK zwei wesentliche Aufgaben: Sie soll wissenschaftliche Hilfe beim Versuchsaufbau leisten und die Beobachtung und Bewährungskontrolle des Schulversuchs durchführen. Aus dieser allgemeinen Umschreibung der Aufgaben werden vier Problemkomplexe herausgefiltert (vgl. Heft 17, S. 115/116):

1) Curriculumentwicklung
2) Interne Schulorganisation (Entwicklung und Erprobung von neuen Konzepten und Modellen)
3) Steuerung des sozialen Lebens in der Schule
4) Kontrolle der bildungspolitischen und bildungsplanerischen Zielsetzungen.

Von diesen Aufgaben ausgehend wurden drei Teilsysteme der WBK eingerichtet:

1. Curriculum - mit der Aufgabe der Entwicklung von Lehrplänen, von verbesserten Unterrichtsmethoden und von Schwerpunktprofilen.

Die wissenschaftliche Begleitung Curriculum setzt sich aus einem Leiter und fünf bis acht hauptamtlichen Mitarbeitern zusammen.

2. interne Schulorganisation - Aufbau von Dokumentationssystemen; empirische Untersuchungen, Entwicklung von Auswertungsverfahren.

Diese Teilgruppe hat einen Leiter und zwei bis drei Mitarbeiter.

3. die Beobachtung und Kontrolle des sozialen Lebens in der Schule mit einem Leiter und drei bis fünf nebenamtlichen Mitarbeitern.

Diese zentralen Aufgabenbereiche werden durch wissenschaftlich absichernde Hilfe bei der Verwirklichung der Konzeption sowie durch Versuchsbeobachtung und Kontrolle ausgeführt. Die Verbindung von Hilfe und Kontrolle sichert gleichzeitig wissenschaftlich verantwortliche Aussagen über Erfolg oder Mißerfolg

der Versuchsziele. [1] Damit bestätigt sich die zunehmende gesellschaftliche Relevanz von Wissenschaft einerseits und umgekehrt die Abhängigkeit der Wissenschaft von gesellschaftlichen Problemen. [2] Aus der so umrissenen Stellung der WBK ergeben sich für die juristische Untersuchung folgende Fragestellungen: Wie wirken staatliche Instanzen auf die Aufgabenstellung der WBK ein, d.h. welche Bedingungen können dafür angegeben werden, daß die Funktion der WBK nicht in der Legitimation staatlicher Interessendurchsetzung besteht.

5.2.1 Verhältnis Kultusministerium - WBK

Fraglich ist, wie das Verhältnis von wissenschaftlichem Erkenntnisprozeß und staatlicher Einflußnahme - die Mitglieder der WBK werden vom Kultusminister im Einvernehmen mit dem Minister für Wissenschaft und Forschung bestellt - zu regeln ist. Es könnte die Gefahr bestehen, daß Ergebnisse mit dem Etikett wissenschaftlich versehen werden, um zur Legitimation staatlicher Handlungsinteressen mißbraucht zu werden.

Das Problem der Bestimmung der Grenzen staatlicher Einflußnahme auf den Wissenschaftsprozeß - hier im Rahmen des Kollegschulversuchs - läßt sich nicht in dem Sinne lösen, daß der Staat gute (= emanzipationsfördernde) Einflüsse nehmen darf, während schlechte (= technokratische) Einflüsse verboten sind. [3]

---

1) Anders, das ergibt sich aus der Konzeption des Schulversuchs, lassen sich seine zentralen Aufgaben nicht durchführen. Diese These läßt sich schon an der Auflistung der zu untersuchenden Fragestellungen ablesen (vgl. Heft 17, S. 116/127); vgl. zur Stellung der WBK: Modellversuch Kollegschule, maschinenschriftliches Manuskript 1974, S. 15/16.

2) Die Probleme kompensatorischer Erziehung für sozial unterprivilegierte Gruppen, die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, Entwicklung und Festlegung von Lernzielen etc. derartige Grundfragen des Bildungsbereichs lassen sich zufriedenstellend ohne wissenschaftliche Forschung nicht mehr bewältigen. Im übrigen sind politische Entscheidungen im Bildungsbereich auf Grund des Schulversuchs ohne wissenschaftliche Untersuchungen, Auswertungen und Informationsgewinnung nicht möglich.

3) Vgl. Quilisch/Schober, Bildungsforscher, S. 87.

Ausgangspunkt zur Lösung des Spannungsverhältnisses staatlicher Einflußnahme auf den Wissenschaftsprozeß der WBK ist ihre Aufgabenstellung: Rationalisierung bzw. wissenschaftliche Legitimierung bildungspolitischer Vorhaben. [1] Die dabei auftretenden Konflikte zwischen wissenschaftlicher Analyse und politischer Entscheidung könnten eine organisatorische Verselbständigung der wissenschaftlichen Begleitung erfordern; d.h. ihre Herausnahme aus den fachlichen Weisungsbefugnissen des Kultusministers.

Für die Frage, ob die WBK als Selbstverwaltungsgremium organisiert werden kann, ist anzuknüpfen an die verfassungsrechtliche Institutionalisierung der Hochschule für das Verhältnis von Wissenschaft und Staat, an die Wissenschaftsfreiheit Art. 5 III GG. Dort heißt es lapidar: Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.
Damit ist nach Wortlaut und Sinngehalt eine objektive, das Verhältnis von Wissenschaft, Forschung und Lehre zum Staat regelnde wertentscheidende Grundsatznorm gemeint, die zugleich für jeden, der in diesem Bereich tätig ist, ein individuelles Freiheitsrecht bedeutet. [2] Dieses Recht schützt als Abwehrrecht die wissenschaftliche Tätigkeit gegen staatliche Eingriffe und steht jedem zu, der sich wissenschaftlich betätigt. Der Oberbegriff "Wissenschaft" bringt den engen Bezug von Forschung und Lehre zum Ausdruck. Während die Freiheit der Forschung insbesondere die Fragestellung, Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung umfaßt, bezieht sich Freiheit der Lehre insbesondere auf den Inhalt, auf den methodischen Ansatz und auf das Recht wissenschaftliche Lehrmeinungen vortragen zu können.

Neben dem Charakter als Individualfreiheitsrecht weist Art. 5 III GG die Wissenschaftsfreiheit auch als institutionelle Garantie aus, d.h. Art. 5 III schützt als objektives Ordnungsprinzip bestimmte Lebensbereiche. Die institutionelle Freiheitsgewährung stellt wesentlich ab auf die konkrete Ausformung der Freiheit

---

1) Kritisch zur Begleitforschung: Raschert, Gesamtschule, S. 136 f.; S. 144 ff.

2) BVerfGE 35, 79.

in realen Einrichtungen und Lebensverhältnissen. [1] Darüber hinaus enthält Art. 5 III GG auch eine Wertentscheidung, eine objektive Entscheidung, die von der Schlüsselfunktion ausgeht, die Wissenschaft sowohl für die Selbstverwirklichung des einzelnen als auch für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zukommt. [2] Diese Wertentscheidung bedeutet für den Staat eine positive Verpflichtung, die materiellen Bedingungen für die Verwirklichung einer freien Wissenschaft zu schaffen.
Er muß - so jedenfalls das Bundesverfassungsgericht - funktionsfähige Institutionen für einen freien Wissenschaftsbetrieb zur Verfügung stellen. Das Bundesverfassungsgericht zieht daraus den Schluß, daß eine Ausübung der Grundfreiheiten aus Art. 5 III GG notwendig mit einer Teilhabe an staatlichen Leistungen verbunden ist. [3] Diese insbesondere für die Hochschule festgelegten Grundsätze können nicht unbedingt und unbesehen für andere staatliche wissenschaftliche Einrichtungen übernommen werden. Zunächst ist festzustellen, daß der Schutz des Art. 5 III GG als Individualgrundrecht sich prinzipiell auch auf Wissenschaftler und Forscher erstreckt, die außerhalb der Universität tätig sind. [4]
Zu prüfen ist, ob sich die von der WBK übernommenen Aufgaben als wissenschaftlich qualifizieren lassen.

Forschung im Schulbereich ist, wenn sie gesicherte Ergebnisse herstellen will in hohem Maße auf sozialwissenschaftliche Untersuchungen angewiesen. Dazu gehört auch das Sammeln von Daten und

---

1) Dazu Schlink, Der Staat 1971, S. 25o-252.

2) BVerfGE 35, 124 ff. = NJW 1973, 1176 = DVBl 1973, 539.

3) Das Bundesverfassungsgericht weitet die liberal staatlich gefaßten Grundrechte auf reale Voraussetzungen aus, d.h. Grundrechte verpflichten den Staat die notwendigen sozialen Voraussetzungen für die Realisierung der grundrechtlichen Freiheit zu schaffen und vermitteln gleichzeitig Ansprüche auf solche staatlichen Leistungen, die der Realisierung grundrechtlicher Freiheit dienen. Vgl. auch BVerwGE 27, 36o (362); sowie Böckenförde, Grundrechtstheorie, NJW 1974, S. 1536.

4) Vgl. Mangoldt-Klein, Kommentar, S. 253.

Informationen sowie die Aufarbeitung unter theoretischen Gesichtspunkten. [1]

Der Problemkatalog [2] der WBK im Rahmen des Kollegschulversuchs zeigt deutlich die Interdependenz theoretischer Vorarbeiten und Hypothesenbildung, von konkreten Aufgabenstellungen, Datenermittlungen, Systematisierung der gewonnenen Ergebnisse und die Verbindung zur wissenschaftlichen Hypothese und anschließenden Umsetzung in die Praxis.

Dabei soll etwa durch eine Curriculumevaluation sowohl die Konstruktion der Curricula verbessert -formative Evaluation - als auch die bildungspolitische Entscheidung über ihren Einsatz vorbereitet werden - summative Evaluation -. [3]

Dieser skizzierte Erkenntnisprozeß läßt sich insgesamt als wissenschaftlich erfassen, es lassen sich keine einzelnen Phasen als unwissenschaftlich ausklammern, der gesamte Prozeß derartiger Untersuchungen ist seiner Qualität nach wissenschaftliche Arbeit. Wenn demnach die Tätigkeit der WBK als Wissenschaft qualifiziert werden kann und Art. 5 III GG auch Wissenschaftler außerhalb von Hochschulen und Universitäten umfaßt, muß nach den Grundsätzen, die für den in der Hochschule stattfindenden Wissenschaftsprozeß entwickelt wurden, Art. 5 III GG weiter spezifiziert werden. Während dem Individualverständnis von Wissenschaft ein Forschertyp in Einsamkeit und Freiheit vorschwebt [4], sind für den Wissenschaftsprozeß der WBK im Rahmen des Kollegschulversuchs Kommunikation und Kooperation, d.h. ein kollektiv organisierter Erkenntnisprozeß, die kennzeichnenden Momente. Die Ablösung des individuellen Wissenschaftlers durch kooperierende Wissenschaftlergruppen ist eine Folge der Differenzierung der Wissenschaft und der Spezialisierung der Forscher. Teamwork (= Gruppenarbeit) erweist sich so als notwendige und legitime Form von Wissenschaft. [5]

---

1) So Ridder/Stein, DöV 1972, 365 die die "Vorarbeiten" und die Informations- und Materialsammlung in den Schutzbereich des Art. 5 III GG einbeziehen.

2) Vgl. maschschr. Manuskript, Kollegstufe 1974, S. 16 f.; sowie Kap. 1.

3) Vgl. dazu und zu der Notwendigkeit der Verschränkung beider Evaluationsformen: Hilbert Meyer, in: Kollegstufe NW, Heft 17, 2o ff.

4) Das BVerfG kennzeichnet das als schöpferische Entscheidung einer wissenschaftlich tätigen Einzelpersönlichkeit; vgl. Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, S. 68, S. 91 ff.

5) Denninger, Hochschulrahmengesetz, S. 68.

Während nach dem Vorausgesagten klar ist, daß jeder einzelne Mitarbeiter der WBK als individueller Forscher und Wissenschaftler den Schutz des Art. 5 III GG genießt, bleibt problematisch, ob die WBK als Gesamtheit und auf den gesamten Wissenschaftsprozeß bezogen in den Schutzbereich von Art. 5 III fällt, und was gegebenenfalls ein solcher kollektiver Schutz beinhaltet. Es ist wegen der Rechtsnatur der WBK als staatlicher Einrichtung nicht bedenkenfrei, daß sich die WBK zur Rechtfertigung ihrer Aufgaben anderen Stellen gegenüber auf die Grundrechte berufen soll. Zwar erklärt Art. 19 III GG die Anwendbarkeit von Grundrechten auch für juristische Personen [1], damit sind staatliche Einrichtungen aber nur bedingt gemeint. Insbesondere, wenn derartige Institutionen Hoheitsaufgaben des Staates wahrnehmen, läßt sich ein Grundrechtsschutz schwerlich konstruieren. [2] Im Unterschied dazu handelt die WBK in einem Bereich, der eine Distanz zu unmittelbar staatlichem Handeln verlangt.

Gerade insoweit Wissenschaft sich im Rahmen staatlicher Einrichtungen entfaltet, ist sie staatlichen Einwirkungsversuchen in besonders starkem Maße ausgesetzt und bedarf eines gesteigerten Schutzes. Soweit und wenn sie diesen Schutz nicht genießt, steht die Freiheit der Wissenschaft auf schwankendem Boden. Deshalb wird Hochschulen, die die Ausübung der individuellen Wissenschaftsrechte und des kommunikativen wissenschaftlichen Prozeßes sichern, der Grundrechtsschutz des Art. 5 III GG unbestritten zuerkannt. Ob dies auch auf Schulen und auch auf Modellschulen zutrifft, in deren Organisationsform die WBK eingebunden ist, erscheint fraglich.
Die Schule in der Rechtsform einer nicht rechtsfähigen Anstalt untersteht der direkten Einflußnahme des Staates. Sie ist insofern nicht wie die Hochschule der direkten staatlichen Be-

---

1) Damit sind partiell auch Personenzusammenschlüsse gemeint, die nicht zu eigener Rechtspersönlichkeit i.S.d. allgem. Rechtsfähigkeit erstarkt sind. Maunz-Dürig-Herzog, Art. 19,55.

2) Der Staat kann nicht gleichzeitig Adressat und Berechtigter der Grundrechte sein. Vgl. BVerfGE 21, 362; a.A. Bettermann, NJW 1969, 1321 (1323).

stimmung entrückt [1] und kann auch kein instituionelle Garantie beanspruchen. Insofern kann die Schule von einem derartigen Grundrechtsverständnis aus nicht als Institution angesehen werden, die wie die Hochschule als System verfaßter Freiheit [2] den Lebensrhythmus wissenschaftlichen Forschens und Lehrens schützt.

Fraglich könnte sein, ob man, statt auf die schulische Organisationsform abzustellen, die Eigenart der WBK als selbständige Wissenschaftlergruppe in den Vordergrund stellen soll. Möglicherweise könnte sich dann doch über Art. 19 III GG ein dem Individualbereich entsprechender kollektiver Grundrechtsschutz gemäß Art. 5 III GG konstruieren lassen. Es könnte sich bei der WBK um eine Organisation handeln, die sich gegenüber dem Kultusministerium in einem Zustand rechtlicher Unterworfenheit befindet und aus diesem Grund Grundrechtsschutz beanspruchen kann. [3]
Die WBK könnte auch als Sachwalter gebündelter Individualinteressen erscheinen, der als Organisation ein entsprechender Grundrechtsschutz zugesprochen werden muß. [4]
Gegen die Anwendung derartiger Kriterien, um der WBK ein dem Individualbereich entsprechenden grundrechtsschutzwürdigen Freiheitsraum einzuräumen, spricht vor allem, daß es sich hier um eine lose kooperierende Wissenschaftlergruppe handelt, die jedenfalls nicht als selbständige (rechtsfähige!) Verwaltungseinheit anzusehen ist. [5]
Der notwendige Funktionsschutz des Wissenschaftsprozesses, um einerseits wissenschaftsfremde Ingerenzen fernzuhalten, andererseits die wegen der staatlichen Eingebundenheit notwendige poli-

---

1) Die Schule läßt sich gerade als Sachverwalter öffentlicher Aufgaben ansehen und nicht als Sachverwalter von Individualrechten, deren Wahrnehmung damit dem Staat gegenüber, "eigene Angelegenheit" der Organisation Schule ist.
Maunz-Dürig-Herzog, Art. 19 III, Rdnr. 35 f.

2) Dabei ist allerdings vom herkömmlichen Verständnis von Schule ausgegangen worden. Wenn als Konzept der Kollegschule zugrunde gelegt wird, daß sie weitgehend als verwissenschaftliche Schule (Wissenschaftsbestimmtheit allen Lernens) anzusehen ist, in der ein der Hochschule vergleichbarer wissenschaftlicher Kommunikationsprozeß stattfindet und die Einbeziehung von Lehrergruppen in neuartige Curriculumforschungsprojekte läßt sich möglicherweise eine Analogie zur Hochschule ziehen. Das würde auch eine partielle Herausnahme von Schule aus dem administrativen Verantwortungszusammenhang bedingen.

3) Vgl. Darstellung der Subjektionstheorie bei Bettermann, NJW 1969, 1326 ff.

4) Darstellung der "Durchgriffstheorie" bei Dreier, Grundrechtssubjektivität, S. 92 f.

5) Zu beachten ist auch, daß allein die Organisationsform der Selbstverwaltung nicht notwendig eine grundrechtliche Schutzwürdigkeit verlangt; so BVerfGE 21, 362 (377).

tische Kontrolle zu gewährleisten, kann auch das in Art. 5 III GG verbürgte Individualgrundrecht der Wissenschaft leisten. Die Ausbalancierung von staatlicher Weisung und Forschungsprozeß müßte dann so vorgenommen werden, daß "die Formen organisatorischer und politischer Kontrolle die systemspezifische Eigengesetzlichkeit wissenschaftlicher Wahrheitsfindung wahren." [1]

Läßt sich der Grundrechtsschutz des Art. 5 III GG zugunsten der WBK als Wissenschaftsorganisation als Gesamtheit nicht begründen, bliebe als Möglichkeit kollektiven Grundrechtsschutz zu beanspruchen, nur eine gruppenplurale Wahrnehmung der Grundrechte. Dazu müßten sich individuelle Grundrechtsträger zusammenschließen zum Zwecke und in Kenntnis der gemeinsamen Grundrechtsausübung. [2]

Eine kollektive Wahrnehmung von Grundrechten tauchte in der Diskussion um die Gestaltung der Hochschule auf, diente aber lediglich dazu, die Einschränkung der individuellen Wissenschaftsfreiheit im Rahmen ihrer kollektiven Ausübung durch die "hauptamtlich tätigen Habilitierten" zu rechtfertigen. Ob auf diese Weise nicht nur individuelle Grundrechte eingeschränkt, sondern "kollektive" Grundrechte geschaffen werden können, bleibt fraglich.

Die kollektive Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit hätte für die WBK freiheitserweiternde Funktionen:

1) Sie kann Grundlagen abgeben zur selbständigen Regelung der inneren Organisation.
2) Sie fungiert als Abwehrrecht gegenüber Aufträgen und Weisungen an die WBK, die wissenschaftlichen Standards widersprechen.
3) Sie würde einen kollektiven Einfluß auf die Verwertung der Forschungsergebnisse ermöglichen. [3]

---

1) Vgl. Dreier, a.a.O., S. 99 f.

2) Vgl. hierzu I. Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 374.

3) Vgl. aber Kollegstufenpapier Feb. 1974 (maschinenschriftliches Manuskript).
Die Arbeitsergebnisse der WBK haben für den Kultusminister den Status von begründeten Entscheidungshilfen, über deren Übernahme in ihrer Gesamtheit oder in einzelnen Teilen dieser in Gesamtzusammenhang des von ihm zu verantwortenden bildungspolitischen und bildungsplanerischen Entscheidungsprozesses befindet. (S. 12).

Angesichts des in Art. 5 III GG festzustellenden Willens der Verfassungsgeber, einen organisierten Prozeß der Erkenntnisbildung und -vermittlung zu gewährleisten und in Distanz zu politischer Herrschaft zu halten, läßt sich, unter Betonung der herrschaftskritischen Dimension, die wissenschaftliche Begleituntersuchung notwendig besitzt, die kollektive Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit bejahen. [1)]

5.2.2 Zulässigkeit der WBK, Forschung in der Kollegschule zu betreiben

Bisher wurde nicht näher auf die Frage der grundsätzlichen Zulässigkeit von Forschung, die vom staatlichen Träger durchgeführt wird, eingegangen. Legitimationsgrundlage für staatlich betriebene Forschung im Schulbereich ist vielmehr Art. 7 GG und 8 Landesverfassung NW. [2)]

Art. 8 I gebietet, jedem Kind Erziehung und Bildung zu vermitteln.

Art. 8 II soll ein Schulwesen schaffen, das den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht.

Daraus folgt, daß den Staat eine Verpflichtung zu aktiver Gestaltung und Reform des Bildungswesens trifft. Diese Verpflichtung enthält auch die grundsätzliche Legitimation, dafür zu sorgen, daß ein Maß an wissenschaftlicher Information im Bildungswesen erreicht wird, das die Entscheidungen begründbar macht und sie nicht zur Spekulation herunterstuft, d.h. daß der Staat in diesem Bereich als Träger wissenschaftlicher Forschung auftreten darf.

---

1) Ein neues Grundrechtssubjekt wird durch den Zusammenschluß der einzelnen Grundrechtsträger nicht geschaffen.

2) Auf Bundesebene ließe sich die Legitimation aus dem Aufgabenkatalog eines demokratischen Sozialstaates ableiten.

6. Besondere Probleme, die sich aus der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung ergeben

Bei der Einbeziehung des schulischen Teils der beruflichen Teilzeit-Bildungsgänge stellen sich zwei Probleme:

a) die Blockung des Berufsschulunterrichts
b) die Anerkennung der schulischen Prüfung als Teil der Abschlußprüfung.

In herkömmlicher Weise wird das berufliche Ausbildungswesen in eine betriebliche und schulische Ausbildung aufgefächert. Nach der Kompetenzverteilung des Grundgesetzes ergibt sich für Regelungen im Bereich der Wirtschaft eine konkurrierende Bundeskompetenz. In Zusammenhang mit Art. 74 II GG, der dem Bund die konkurrierende Kompetenz auf dem Gebiet des Arbeitsrechts einräumt, wird insgesamt für den Bundesgesetzgeber eine Kompetenz auf dem Gebiet des Berufsrechts abgeleitet. [1)]

Diese Kompetenz erlaubt dem Bundesgesetzgeber Berufe in der Wirtschaft rechtlich zu ordnen und Berufsbilder festzulegen. In diesem Rahmen kann der Gesetzgeber sowohl Inhalte beruflicher Tätigkeit wie auch die Bedingungen der Berufsausübung (also Prüfung, Ausbildungsgang u.a.) regeln. [2)]

Für die Länder folgt aus Art. 7o GG in Verbindung mit Art. 3o GG zumindest die Alleinzuständigkeit bei der Regelung des schulischen Teils der beruflichen Bildung. Diese Kompetenzaufteilung und Abgrenzung findet sich auch in § 2 Berufsbildungsgesetz.
Demnach gilt das Berufsbildungsgesetz nicht für den schulischen Teil der beruflichen Bildung, der dem Schulrecht der Länder untersteht. [3)]

---

1) BVerfGE 1, S. 271 f.

2) So jedenfalls BVerfGE 26, S. 246/255; dagegen I. Richter, Berufliche Bildung, S. 1oo, der Ausbildung und Prüfung dem Rechtsgebiet Schulrecht zuschlägt und für alle Fragen der Berufsbildung die Länderkompetenz für gegeben hält. Vgl. auch die Länderberufsausbildungsregelungen für die Bereiche Lehr- und Justizberufe.

3) Vgl. auch § 1 Regierungsentwurf für ein Berufsbildungsgesetz, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; angesichts der verfassungsrechtlichen Abgrenzung kommt einer derartigen Klarstellung im Berufsbildungsgesetz lediglich deklatorische Bedeutung zu.

6.1 Blockung des Berufsschulunterrichts

Gemäß dieser Kompetenzabgrenzung liegt die Zuständigkeit für die Einführung von Blockunterricht in der Hand der Länder. Rechtsgrundlage für die Einführung des Blockunterrichts im Rahmen des Kollegschulversuchs könnte § 11 I, 2, 3 SchpfG NW sein.

Demnach ist gesetzlich vorgesehen, daß Berufsschulunterricht in zusammenhängenden Abschnitten in Vollzeitform (= Blockunterricht) erteilt werden kann, wenn die personellen und sachlichen Voraussetzungen vorliegen.
Nähere Regelungen über Einführung, Form und Umfang des Blockunterrichts regelt der Kultusminister durch Rechtsverordnung. Derartige nähere Ausführungen zur Einführung des Blockunterrichts sind bisher nur in Erlaßform ergangen. Daraus ergibt sich aber nicht die Unzulässigkeit des Blockunterrichts. Zwar sind gemäß Art. 2o III i.V.m. II GG die wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen vom Gesetzgeber selbst zu treffen und nicht der Ministerialbürokratie zu überlassen, etwas anderes gilt aber bei schulorganisatorischen Maßnahmen. [1)]
Durch die Einführung des Blockunterrichts, der im übrigen gesetzlich als eine Form des Berufsschulteilzeitunterrichts vorgesehen ist, würde der erforderliche schulische Teil der beruflichen Bildung in zusammenhängenden Trimesterblöcken erteilt. Zur Entscheidung über eine derartige schulorganisatorische Maßnahme ist die Schulverwaltung auf Grund von § 14 SchVG NW gesetzlich ermächtigt. § 11, I, 3 SchpfG NW sieht aber die Konkretisierung des Blockschulunterrichts durch Rechtsverordnung vor.
Zwar erlaubt § 2 I SchVG NW dem Kultusminister die Gliederung des Schuljahres für einzelne Schulstufen, Schulformen oder Schultypen auch in andere Zeitabschnitte vorzunehmen, die rechtliche Form, in der das zu geschehen hat, ist aber in § 2 SchVG NW nicht ausdrücklich geregelt. Es wird allerdings davon auszugehen sein, daß der Gesetzgeber daran dachte die Einführung des Blockunterrichts auch in der Form von Richtlinien des Kultus-

---

1) So auch BVerwG in DöV 1975, 439 = NJW 1975, 1181.

ministers zuzulassen. Dafür spricht auch die systematische Stellung in Abs. II, in der der Kultusminister ermächtigt wird, Richtlinien für die Einführung der 5 Tage-Woche zu erlassen. Diese Überlegungen können aber die spezielle Regelung für die Einführung des Blockunterrichts in Berufsschulen nicht verdrängen. Vielmehr muß die konkrete Ausgestaltung durch Rechtsverordnung vorgenommen werden. Auch die Qualifikation der Kollegschule als Schulversuch läßt keine andere Interpretation zu. Es bleibt vielmehr zu fordern, daß die bisher in Erlaßform geregelte Einführung und Erprobung des Blockunterrichts gesetzlich einwandfrei durch Rechtsverordnung geregelt wird.

Ein zweites Problem, das bei der Blockung des Berufsschulunterrichts auf ein Trimester pro Lehrjahr (S. 37, Heft 17) entsteht, ist die Abstimmung der schulischen Blockausbildung, die in die Länderkompetenz fällt, mit der gemäß § 25 II, 4 BBiG vom zuständigen Bundesminister durch Rechtsverordnung zu erlassenden Ausbildungsordnung für Ausbildungsberufe. Unter Punkt 4 soll in einer solchen Ausbildungsordnung auch die zeitliche Gliederung der Ausbildung festgelegt werden. Während einerseits gefordert wird, aufgrund der Sperrwirkung des Art. 2 I GG müßten die Länder bei der Einführung des Blockunterrichts auf den Ausbildungsplan mit seiner zeitlichen Gliederung Rücksicht nehmen, der Blockunterricht dürfe die betrieblichen Ausbildungsblöcke nicht zerreißen [1], wird andererseits eine gegenseitige Abstimmung auf kooperativer Basis gefordert. Das wird aus der Eigenständigkeit der Länder auf dem Gebiet der Gesetzgebung im Schulwesen gemäß Art. 3o/7o GG hergeleitet. [2]

Die erste Ansicht betont zu sehr den Vorrang der betrieblichen Ausbildung (das mag aus der Stellung des Autors als Rechtsanwalt beim Deutschen Industrie- und Handelstag herrühren) und wird der notwendigen und wesentlichen Frage der Vermittlung theoretischer Fertigkeiten, die insbesondere über die betriebliche Ausbildung hinausweisen, nicht gerecht. In den Fällen,

---

1) W. Junge, S. 239.

2) Bröcker, S. 234.

in denen der Gebrauch der Bund und Ländern zustehenden Kompetenzen zu Konflikten führt, müssen weder Bund noch Länder zurückstehen. Vielmehr läßt sich ein dabei auftretender Konflikt nach dem Grundsatz des bundesfreundlichen Verhaltens [1] lösen. Er läßt sich am besten umschreiben als Gebot der Zusammenarbeit von Bund und Ländern, als Gebot gegenseitiger Abstimmung und Koordination und mit den aus diesem Gebot folgenden Pflichten zu gegenseitiger Information, Rücksichtnahme und Mitwirkung. [2] Daraus folgt, daß für die Festlegung des schulischen Teils der beruflichen Bildung die Länder die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern berücksichtigen und ihre Regelungen mit den Regelungen des Bundes koordinieren müssen. Denn von dem Ausgangspunkt aus, daß Bundes- und Länderkompetenzen für berufliche Bildung prinzipiell als gleichwertig anzusehen sind, ist nach dem Grundsatz des bundesfreundlichen Verhaltens das Verhältnis zwischen dem schulischen und dem nichtschulischen Anteil der beruflichen Bildung in gegenseitigen Einvernehmen abzustimmen.

6.2 Anerkennung der schulischen Prüfung als Teil der Abschlußprüfung

Eine weitere Frage ergibt sich aus der Forderung, die schulinterne Abschlußprüfung als theoretischen Teil der Gesamtprüfung im Rahmen der Berufsausbildung anerkennen zu lassen. [3]

Bedenken gegen diese Forderung könnten sich aus den §§ 34 - 37 BBiG ergeben. Diese Vorschriften gehen von einer einheitlichen Abschlußprüfung aus.
Gemäß § 36 BBiG muß die Abschlußprüfung einheitlich von einem Prüfungsausschuß abgenommen werden (vgl. etwa den Prüfungsausschuß gemäß § 33 HandwO). Durch die gemäß § 35 BBiG durchzuführende Abschlußprüfung soll festgestellt werden, daß der Prüfling

---

1) Vgl. zu diesem Grundsatz Hesse, S. 1o2.

2) Smend, Verfassung und Verfassungsrecht, in: ders., Staatsrechtl. Abhandlungen, S. 271; BVerfGE 4, 14o ff.

3) Kollegstufe NW (Heft 17, S. 39).

praktische und theoretische Kenntnisse besitzt sowie mit dem Lehrstoff vertraut ist, der in der Berufsschule vermittelt wurde und für die Berufsausbildung wesentliche Bedeutung hat. Nach der im Gesetz zum Ausdruck gekommenen Auffassung würde der schulische Prüfungsteil nur einen Teil des Theorieblocks abdecken.

Der Regelung liegt die begründete These zugrunde, daß die betriebliche, praktische Ausbildung auch theoretische Kenntnisse und Erfahrungen notwendig macht, die nicht unbedingt in das Lehrangebot der schulischen Ausbildung fallen.

Bei einer derartigen Betrachtungsweise käme eine Verlagerung des gesamten Theorieblocks aus der Abschlußprüfung in eine separate schulische Prüfung wegen §§ 34/35 BBiG nicht in Betracht. Für eine endgültige Ablehnung bedarf es jedoch eines detaillierten Herangehens, insbesondere des Rückgriffs auf die in der Verfassung angelegte Kompetenzordnung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. Die Kritik hat dabei an der aus Art. 74 GG gefolgerten Gesetzeskompetenz des Bundes zur Regelung der Berufsausbildung anzusetzen (also auch die Berechtigung Ausbildung und Prüfungswesen zu normieren). Das Berechtigungswesen als wesentlicher Teil des Schulrechts fällt jedoch in den Zuständigkeitsbereich der Länder (auch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zu dieser Frage der Kompetenzabgrenzung ist nicht widerspruchsfrei; das zeigen etwa die Ausführungen zur Regelung der Berufsbezeichnungen). [1] Weiter begründet auch nach diesem Verständnis Art. 74 II GG keine umfassende Kompetenz zur Regelung der Berufsausübung. Das zeigt die Berufsbildung, die sich in Schulen (Fach-, Berufs-, Berufsfachschulen) vollzieht und damit der Gesetzgebungskompetenz der Länder untersteht. Aus der pädagogischen Forderung der Einheit von beruflicher und Allgemeinbildung ergibt sich, daß Berufsausbildung als eigenständiges Sachgebiet anzusehen ist, daß sich Berufsausbildung als ein vom Berufsrecht trennbares Rechtsgebiet darstellt, dementsprechend eine eigenständige Regelung verlangt. Für diese Regelung reicht die Berufung auf Art. 74 II GG nicht mehr aus. [2]

---

1) BVerfGE 26, 244.

2) Vgl. zum Ganzen I. Richter, S. 1oo f., öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung.

Des weiteren bedeutet die gesetzliche Einführung des Berufsgrundschuljahres (§ 11 SchPflG NW sowie der Runderlaß des Kultusministers vom 3. April 1973) eine bedeutende Aufwertung des schulischen Teils der beruflichen Bildung. Das Berufsgrundschuljahr als Vollzeitschuljahr soll im Rahmen einer beruflichen Grundausbildung fachliche, soziale und individuelle Befähigung vermitteln.

Aus diesen Vorüberlegungen ergibt sich zweierlei, nämlich daß die Kompetenz des Bundes im Berufsausbildungsrecht auf schwankendem Boden steht und daß dem schulischen Teil der Ausbildung eine immer wichtiger werdende Funktion zukommt.

Für die Frage der Anerkennung der schulischen Prüfung als Teil der Abschlußprüfung ergibt sich aus diesen grundsätzlichen Überlegungen folgendes:

1. Die Einheitlichkeit der Prüfung verbietet nicht zwingend eine Trennung von schulischer und beruflicher Prüfung, da der schulische Teil der Prüfung in der Abschlußprüfung angerechnet werden könnte. Das ergibt sich auch aus § 43 Abs. I BBiG, wo ausdrücklich die Befugnis an den zuständigen Minister erteilt wird, durch Rechtsverordnung schulische Prüfungen mit anderen Prüfungen gleichzustellen. [1)]

2. Aus den verfassungsrechtlichen Überlegungen ergibt sich, daß die Länder den immer bedeutender werdenden schulischen Teil beruflicher Bildung zu regeln haben. Da dazu auch das Prüfungswesen gehört, läßt sich die verfassungsrechtliche Zulässigkeit von schulischen Prüfungsverfahren als Teil der Gesamtprüfung nicht bestreiten.

Zum Schluß soll noch auf zwei Argumente eingegangen werden, die von W. Junge gegen die Zulässigkeit der Anerkennung der schulischen Prüfung als Teil der Abschlußprüfung angeführt werden. [2)]

---

1) Vgl. auch die gemäß § 27 im Regierungsentwurf zur Reform des BBiG vorgesehene Anrechnung von einzelnen Leistungen. Ausdrücklich werden für die Abschlußprüfung, Prüfungsleistungen angerechnet, die in Schulprüfungen erbracht werden.

2) W. Junge, Rechtsfragen zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens, S. 237/238.

a) Aus § 33, 1 Berufsbildungsgesetz ergebe sich, daß die Prüfungen nicht früher als zwei Monate vor dem Ende der Ausbildungszeit beginnen könnten. In der Tat ist nach dem Kollegschulmodell der letzte Berufsschulblock zu Beginn des dritten betrieblichen Ausbildungsjahres angesetzt. Eine Lösung aber wäre möglich entweder durch Verschiebung der Prüfungstermine auf ein einheitliches Datum, oder durch die Verschiebung des letzten Kollegschulblocks.

b) Eine weitere Schwierigkeit resultiere aus der gem. § 34 1, 2 Berufsbildungsgesetz zugestandenen Ermächtigung die Prüfung zweimal wiederholen zu können. Würden einzelne Teile wiederholbar sein, während andere bereits als bestanden gewertet würden, würde die Prüfung als zeitliches und inhaltliches Ganzes auseinandergerissen. [1] Dagegen spricht, daß der Schulteil einen einheitlichen abgrenzbaren Prüfungsteil der Gesamtprüfung bildet, und dementsprechend auch selbständig bewertet werden kann. Vor allem ist zu beachten, daß das Verfahren, bestimmte Teile einer Prüfung bei der Wiederholung zu erlassen, weitgehend auch in anderen Prüfungsverfahren angewendet wird. (Z.B.: 1. jur. Staatsprüfung, wo bei Nichtbestehen dem Prüfling auf Antrag entweder die häusliche Arbeit oder die Aufsichtsarbeiten für die Wiederholungsprüfung erlassen werden können; § 18 JAG NW).
Selbständige Prüfungsteile werden für nicht bestanden erklärt und wenn die Prüfungs insgesamt für nicht bestanden erklärt wird, werden nur solche Teile wiederholt, die unmittelbar das Nichtbestehen verursacht haben. [2]

---

1) W. Junge, Rechtsfragen zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens, S. 238.

2) In der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes ist ausdrücklich die Möglichkeit vorgesehen, Ausbildungsabschlüsse durch Teil-oder Zwischenprüfungen abzuschließen.

7. Die "innere Verfassung" der Kollegstufe

"Die Entfaltung des Rahmenkonzepts und seine praktische Verwirklichung kann nur gelingen, wenn den Kollegstufen im Rahmen vorgegebener Gesetze und Verwaltungsvorschriften ein möglichst weites Feld eigener Gestaltungsmöglichkeiten gelassen wird." [1] Lehrer, Lernende und Eltern müssen als die Beteiligten bei den in der Kollegstufe getroffenen Entscheidungen mitwirken.

7.1 Selbstverwaltung / Partizipation

Aus diesen knappen Einleitungssätzen läßt sich entnehmen, daß die Kollegschulplaner offensichtlich zwei zentrale Problemkataloge für die Regelung der "inneren Verfassung der Kollegstufe" im Auge hatten:

1. Erweiterung der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten der Kollegstufe = Problem der Autonomie bzw. Selbstverwaltung.
   Die materielle Selbstverwaltung der Kollegschule bezieht sich auf alle schulischen Entscheidungsbereiche: Unterricht, curriculare Entscheidungen, Leitung, Entscheidungen im Personalbereich. Der Organisation von Unterricht kommt allerdings die zentrale Bedeutung zu; daraufhin sind die anderen Entscheidungsbereiche zu strukturieren.
2. Mitwirkung der Betroffenen = Probleme der Partizipation an Entscheidungen bzw. Mitbestimmung.

Autonomie der Schule bedeutet Entscheidungskompetenzen im Rahmen der staatlichen und kommunalen Verantwortung an die Schule zu verlagern. Innerhalb staatlicher Rahmenvorgaben im parlamentarischen Legitimationszusammenhang sind für die Schule materielle Entscheidungs- und Handlungskompetenzen offen zu halten. [2]

---

1) Kollegstufe NW, Heft 17, S. 74.

2) Nevermann, Autonomisierung, S. 234, so auch Dietze, DVBl 1976, S. 6o7.

Partizipation ist die institutionalisierte Beteiligung von Lehrern und Schülern und Eltern an schulischen Prozessen durch Beratung und Entscheidung.
Konfliktaustragung und Konsensbildung sollen durch Kommunikations- und Entscheidungsprozesse in der Schule gelöst werden. Dabei dienen Partizipationskonzepte dazu, die Forderung nach unmittelbarer Beteiligung der Staatsbürger an den sie unmittelbar betreffenden politischen Planungen und Gestaltungen des sozialen Lebens zu begründen. Sie sind gerichtet auf eine Ergänzung [1] der in dem parlamentarisch-repräsentativen System getroffenen Entscheidungen. Staatliche Willensbildung der repräsentativen Demokratie wird durch Formen der Partizipation in gesellschaftlichen Teilbereichen ergänzt. [2]

Partizipation und Autonomie bedingen einander.
So wie Partizipation im Schulbereich sich sinnvoll nur in einem wenigstens teilweise autonomen Verfügungsraum entfalten kann [3], verkürzen autonome Gestaltungsräume ohne Partizipationsmöglichkeit die schulische Binnenstruktur auf administrative Anordnungsverhältnisse. [4]
Autonomie und Partizipation tragen dazu bei, Einzelnen und Gruppen ein Mehr an Selbst- und Mitbestimmung in Teilsystemen zu gewähren.
Autonomie und Partizipation müssen weiter spezifiziert werden: nach den Akteuren und nach schulrelevanten Entscheidungsbereichen.
Als Akteure treten auf der schulischen Ebene in Erscheinung: die Lehrerschaft als professionalisierter Vermittler von Lerninhalten, Schüler in bezug auf ihre individuellen und kollektiven Lernbedürfnisse und Eltern in ihrer doppelten Beziehung

---

1) Nach Harnischfeger/Heimann sollen Entscheidungen im Schulbereich den Betroffenen allein überantwortet werden. Vgl. dies., Gesamtschule, S. 18-22.

2) Baumert, Raschert, Partizipation, Z. f. Päd. 1974, S. 89o; vgl. auch Reuter, RdJB 1976, S. 298 f.

3) Sie bliebe ohne Autonomie kompetenzlos.
Bildungsrat, Selbständigkeit und Partizipation, A 22.

4) Vogel, Neue Sammlung 1972, 217.

sowohl zum Produktionssektor - als Berufstätige - wie zum Ausbildungssektor - als Erzieher (beachtet werden muß auch das wissenschaftlich-pädagogische Personal etc.).

An schulrelevanten Entscheidungsbereichen lassen sich benennen:

- Unterrichtsorganisation

  Im Bereich der Unterrichtsorganisation, das Problem der Unterrichtsdifferenzierung; innere Differenzierung innerhalb der Lerngruppe, äußere Differenzierung nach Fachleistungskursen. Dabei ist ein wichtiges weiteres Problem die Ein- und Rückstufung der Schüler.
  Über kurzfristige äußere Differenzierungen muß entschieden werden (z.B. Einrichtung von Förderkursen für mehrere Monate). Wahldifferenzierungen betreffen Entscheidungen über Bildungsangebote, die über den von Schwerpunktprofil und Obligatorik festgelegten Pflichtkern hinausgehen.

- Curriculum-Entscheidung

  Übernahme und Einführung von Curricula insbesondere Beratung über die Übernahme von den im Verbundsystem Kollegstufe arbeitenden AG-s entwickelten Curricula. [1)]

- Entscheidung über die Schullaufbahnen
- Leistungsbewertungen
- Personalpolitik
- Einstellung, Entlassung, Versetzung von Lehrpersonal und Schülern
- finanzielle Entscheidungen
- Leitungsstruktur der Schule
- Abgrenzung der Bereiche von zentraler Schulaufsichtsmaßnahmen und dezentraler Entscheidungsebene.

Entscheidungen auf zentraler Ebene sichern ein Mindestmaß an Einheitlichkeit des Schulwesens und damit eine wesentliche Voraussetzung für effektive Bildungsplanung. Das ist wichtig und notwendig um gleiche Startbedingungen für die Schüler zu schaffen, um überregionale Standards zu sichern, Durchlässigkeit und Chancengleichheit. [2)]

Im Beziehungsgefüge von Autonomisierung und Partizipation müssen für Kollegstufen Schulverfassungskonzeptionen entwickelt werden, die unter Berücksichtigung des für die Entwicklung des Kollegschulversuchs eingerichteten Arbeitsverbundes und seines

---

1) Selbständigkeit und Partizipation, S. 47-72.

2) Dazu K. Westphalen, Höhere Schule 1973, 38.

Entwicklungsprogramms [1] festlegen, wie die verschiedenen von der Kollegstufe betroffenen Gruppen [2] mit ihren unterschiedlichen - nicht notwendig gruppenspezifischen - Interessen auf die zentralen Entscheidungsprobleme in ihren schulisch-gesellschaftlichen Dimensionen einwirken können.

7.2 Verfassungsrechtliche Vorüberlegungen, Grundrechte als Teilhaberechte, Doppellegitimation im Bildungswesen, Mitbestimmung/Selbstverwaltung

Das herkömmliche Schulmodell geht von der Voraussetzung aus, daß der Schulbetrieb von der Kultusverwaltung gestaltet wird und diese durch das Parlament hierzu demokratisch legitimiert ist. Der Verwaltung wird nach diesem Modell die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Planung, Organisation, Leitung und Beaufsichtigung über das Schulwesen übertragen.
Art. 7 I GG und entsprechend Art. 8 I LVerf NW begründen nach herkömmlichem Verständnis die Grundlage für eine originäre, von der Verfassung gewollte oder als eigenständig bezeichnete Rechtssetzungsbefugnis. [3] Eine derartige Ansicht stößt zunehmend auf Kritik. [4] Insbesondere wegen des Rechtsstaatsprinzips und des

---

1) Im Bereich der Wissenschaften:
WBK = wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe
AWG = assoziierte Wissenschaftlergruppen
im Bereich der überregional zusammengefaßten "spezialisierten Praktiker:
ÜFG = überregionale Fachgruppen
AAG = assoziierte Arbeitsgruppen im Bereich der Lehrer in den Versuchsregionen
RFG = regionale Fachgruppen.

2) Besonders Eltern, Lehrer, Schüler.

3) So noch OVG Berlin, JZ 1973, 554; dagegen bereits VG Düsseldorf, Urteil v. 29. Nov. 1974 1 K Z 225/73 (unveröffentl. Urteil,S.14).

4) Bereits das OVG Hamburg differenzierte: Art. 7 besage nicht, daß die aufgrund von Art. 7 GG dem Staate (Ländern) zustehenden Befugnisse im Schulbereich von den Verwaltungen wahrzunehmen seien. Vielmehr sei es gemäß Art. 28 GG Sache der Länder "das Schulwesen im Rahmen ihrer eigenen verfassungsrechtlichen Ordnung zu gestalten."
(OVG Hamburg, in: schulrechtlichen Entscheidungen I AV 1 11 f.).
Allerdings beläßt das OVG die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände sowie die Regelung der damit zusammenhängenden Bildungs-

Demokratieprinzips des Grundgesetzes, die dem Parlament als Legislative die verfassungsrechtliche Aufgabe zuweisen, die Tätigkeit der Exekutive inhaltlich zu normieren, wird die Organisiation der Schule durch Regierung und Kultusverwaltung mit den Forderungen nach Gesetzesvorbehalt und gerichtlicher Kontrolle konfrontiert. [1)]

Bildungs- und Erziehungsziele, Prüfungsordnungen und Berechtigungen sollen nicht durch Erlasse und Verordnungen geregelt werden, sondern rechtsstaatlich einwandfrei durch Gesetz und durch Rechtsverordnungen aufgrund von Rechtssetzungsermächtigungen. [2)]

Allein die Forderung nach ausreichenden gesetzlichen Ermächtigungen wird den in der Schule auftretenden Problemen nicht gerecht. Insbesondere sichert allein die Einschaltung des Gesetzgebers z.B. in die Curriculumrevision weder eine größere Demokratisierung noch Verwissenschaftlichung der Regelungen. [3)]

---

und Erziehungsziele in den Aufgabenkreis der zuständigen Behörde. Dagegen in der Revisionsinstanz das BVerwG: Zu den wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen, deren Festlegung jedenfalls in den Grundzügen dem Gesetzgeber vorbehalten ist, gehören wegen ihrer zentralen Bedeutung die Bildungs- und Erziehungsziele. BVerwG Urteil vom 15.11.1974, in: BVerwGE 47, 194 f. (197 f.) im Text S. 31 u. S. 39.

1) Vgl. BVerfGE 33, 125 (158); BVerfGE 34, 52 (59 f.).
Nach Meinung des Bundesverfassungsgerichts muß der Gesetzgeber die wesentlichen Merkmale des Schulwesens selbst regeln. Vgl. Förderstufenurteil, BVerfGE 34, 165 (192).
Dazu, daß die wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen vom Gesetzgeber getroffen werden sollen: Heckel, 4. Auflage, S. 129.

2) So Wagner, RdJB 1976, S. 259 f.; Nachweise im Text, S. 4o f. Zögernd OVG Hamburg a.a.O., das nur den Gesetzesvorrang des Parlaments bei der Einführung neuer Bildungs- und Erziehungsziele betont.

3) Darüberhinaus ist es in vielen Fällen nur schwer möglich, gesetzliche Grundlagen für konkrete Richtlinien zu schaffen, wenn die Gesetze mehr als nur Leerformelcharakter besitzen sollen. Vgl. hierzu die kontroverse Debatte im NRW-Landtag vom 29. März 1974, Landtag NRW, 1o2. Sitzung, S. 4152-4168. Vgl. Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 2o9 f., Bildungsverwaltungsforschung, S. 357 f.

Eine gesetzliche Entscheidung "wie" die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung zu verwirklichen ist, ist ohne Experimente und Erfahrungen kaum möglich. [1] Soll Kollegschule ein Mehr an politisch-gesellschaftlicher Mündigkeit verwirklichen, muß die Forderung nach Gesetzesvorbehalt im Schulwesen, die ja nicht die Forderung nach einer Veränderung der schulischen Organisationsstruktur beinhaltet, ergänzt werden. Das geschieht durch die auch in der rechtswissenschaftlichen Diskussion erhobene Forderung nach Partizipation und Autonomie.

Partizipation wird begründet aus einer Aktivierung der Grundrechte von Lehrenden und Lernenden: aus einer Lernfreiheit, die den Lernenden Mitbestimmungsrechte einräumt und aus einer pädagogischen Lehrfreiheit, die die Lehrenden eine vergleichbare Stellung wie den Hochschullehrern verleiht.

Für Eltern wird ein Recht auf Mitbestimmung aus Art. 6 II GG sowie Art. 8 I/1o I 2 Landesverfassung NW hergeleitet. Im Rahmen einer solchen Auffassung wird nicht lediglich die familiäre Erziehung vor staatlichen Eingriffen geschützt, sondern werden als pädagogisches Elternrecht der organisierten Elternschaft Mitwirkungsrechte bei der Gestaltung des Schulwesens eingeräumt. [2]

---

1) Das schließt allerdings die Einschaltung des Gesetzgebers nicht aus.

2) Ob ein solches pädagogisches Elternrecht auf Bundesebene durch Art. 6 II GG gewährleistet wird, ist umstritten. Dagegen Maunz-Dürig-Herzog, Rdnr. 45 Art. 7. Dafür Stein, Das Mitbestimmungsrecht der Eltern und die staatliche Schulaufsicht, S. 3; sowie ders.: Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts, S. 41 f.; sowie Dietze, Zur Mitbestimmung in der Schule, S. 4o. Ausdrücklich abgelehnt wird ein kollektives elterliches Mitbestimmungsrecht von Böhmer/Pfeifer, ZBR 1975, S. 37-44 (38). Zum elterlichen Mitbestimmungsrecht vgl. BVerfGE 34, 165 ff. (Förderstufenurteil); sowie Niehues, S. 22 f.; S. 161-165; S. 28 ff.; der den Eltern allerdings nur marginale Mitbestimmungsrechte einräumen will.

7.2.1 Pädagogische Freiheit und Mitbestimmungsrechte der Lehrer

Anknüpfungspunkt für die Mitbestimmung der Lehrenden in den Schulen ist die "pädagogische Freiheit". Die verfassungsrechtliche Begründung für eine "pädagogische Freiheit" beruht auf einer extensiven Auslegung von Art. 5 III GG. [1]

Der Ansatzpunkt ist überwiegend ein individualrechtlicher; dem Lehrer wird im Verhältnis zum Schüler ein individuelles Freiheitsrecht eingeräumt.

Heckel [2] und von Münch [3] sehen die pädagogische Freiheit als ein die beamtenrechtliche Stellung des Lehrers ergänzendes und modifizierendes Prinzip an. Dieses Prinzip schaffe für die unterrichtliche Tätigkeit einen Freiheits- und für die Beurteilung der Schüler einen Beurteilungsspielraum. Auch Evers will die pädagogische Freiheit als Ergänzung zu den allgemeinen Beamtenpflichten verstanden wissen. Sie gebiete der Schulverwaltung, den Lehrern Räume zur Entfaltung von pädagogischer Initiative zu belassen. [4] Die pädagogische Freiheit wird von ihm als Recht angesehen, auf das sich der Lehrer notfalls auch vor den Verwaltungsgerichten berufen können soll. [5]

Maunz [6] geht von der Vergleichbarkeit der Lehrtätigkeit von Hochschullehrern und Schullehrern aus, für ihn verbleiben jedoch gewichtige Unterschiede - größere wissenschaftliche Verantwortung der Lehrenden, mündige Lernende im universitären Bereich - die es verbieten, aus Art. 5 III GG eine rechtliche Garan-

---

1) So Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 21o; vorsichtig bejahend auch Niehues, S. 158 f.; ablehnend Oppermann; bei ihm steht die Stellung des Lehrers als öffentlich Bediensteter im Vordergrund, die ihn über Art. 33 IV, V GG verfassungsrechtlich verpflichtet.

2) Heckel, Schulrechtskunde, S. 213. Die Pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts, S. 99 ff.

3) v. Münch, DVBl 1964, S. 793; ähnlich Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, S. 262.

4) Evers, Verwaltung und Schule, VVDStRL 23, 18o f. Ders.: Zur Mitbestimmung in der Schule, S. 54 und daselbst Anmerkung 112. Für eine Modifikation des Beamtenrechts zugunsten eines größeren Freiheitsraumes für Lehrer spricht sich auch Lehnhardt aus, Schulreform, S. 48.

5) Evers, Verwaltung und Schule, VVDStRL 23, S. 182.

6) Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7, Rdnr. 59-62.

tie der Lehrfreiheit für Lehrer an Schulen herzuleiten. Aber es läßt sich nach ihm auf den in Art. 5 III GG enthaltenen Verfassungsgedanken zurückgreifen: je umfassender ein Lehrer für selbständige wissenschaftliche Arbeit befähigt sein müsse, je größer habe auch der Bereich seiner pädagogischen Freiheit zu sein.

Damit läßt sich pädagogische Freiheit als analog der Wissenschaftsfreiheit auf den Bereich der Sekundarstufe II beziehen, soweit der dort vermittelte Unterricht wissenschaftsorientiert ist.

Niehues [1] will die pädagogische Freiheit als subjektives Recht des einzelnen Lehrers anerkennen. Es sei grundlegend vom öffentlichen Interesse getragen, um die Freiheit des Erziehungsprozesses zu schützen. Als rechtliche Grundlage zieht er neben Art. 5 III auch Art. 2 I; 4 I; 5 I; 12 I GG heran. Die rechtlichen Grenzen ergäben sich aus den vom parlamentarischen Gesetzgeber geschaffenen Zielnormen und die sie konkretisierenden Verwaltungsvorschriften, soweit diese ihrerseits verfassungsmäßig seien.

Staff [2], Perschel [3], Dietze [4], Stock [5] und Richter [6] entwickeln aus Art. 5 III GG eine Lehrfreiheit, die auch Lehrer in den Schutz von Art. III GG einbezieht.

---

1) Niehues, Schulrecht, S. 158 f.

2) Ilse Staff, Schulaufsicht und pädagogische Freiheit des Lehrers,in DöV 1969, S. 627 ff.

3) Perschel, Lehrfreiheit, DöV 197o, S. 34 ff.

4) Dietze, Zur Mitbestimmung in der Schule, S. 31 f.; Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 216 f.

5) Stock, Materielle Selbstverwaltung, AöR (96) 1971, (417 f.), S. 421. Stock läßt allerdings im Grunde offen, ob sich pädagogische Freiheit aus Art. 5 III GG oder einer noch zu setzenden Grundnorm sui generis ableiten läßt. So auch ders. in: Pädagogische Freiheit, S. 295.

6) Richter, Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes, Neue Sammlung 1969, 4o2 f. = RdJB 197o, S. 7 f. In Bildungsverfassungsrecht äußert er sich gegenüber einer Herleitung aus Art. 5 III GG skeptisch, weil sich die Lehrfreiheit als Teilhaberecht aus herkömmlichem Grundrechtsverständnis nicht entwickeln läßt, daselbst S. 212 f.

Ilse Staff entwickelt die Lehrfreiheit aus Art. 5 III GG und bezeichnet als ihre "ratio" die Orientierung der Lehre am Wahrheitsgehalt des jeweiligen Sachverhalts unter Ausschluß jeglicher ideologischer Beeinflussung. Wissenschaftliche Lehre bedeute in kritischer Überprüfung Wahrheitsgehalte zu übermitteln und diese Wahrheitsgehalte durch Gegenüberstellung von Erfahrungen, Forschungsergebnissen und Lehrmeinungen zu erhärten. Das sei aber auch Aufgabe des Lehrers. Zwischen Hochschule und Schule beständen nur graduelle Unterschiede, die die Ausklammerung des Schulunterrichts aus Art. 5 III GG nicht zu rechtfertigen vermöchten. [1)]

Perschel bezeichnet pädagogische Freiheit, die sich als Eigenverantwortung des Lehrers im Rahmen von Gesetzen, Anordnungen der Schulaufsichtsbehörde und der Konferenzbeschlüsse entfaltet, als nichts anderes als das "Handlungsermessen" des Polizeibeamten. Es fragt sich aber - so Perschel - ob nicht bereits das Verfassungsrecht substantielle Elemente pädagogischer Freiheit garantiere. [2)]

Aus Wortlaut und Entstehungsgeschichte von Art. 5 III GG entnimmt er eine Garantie der Lehrfreiheit, die selbständig neben Wissenschaftsfreiheit und Forschungsfreiheit stehe. [3)] Diese Freiheit unterliege Beschränkungen zugunsten der staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 GG) nach dem Maßstab des kindlichen Entfaltungsrechts (Art. 2 I GG). Die Schulaufsicht sei als echte Aufsicht subsidiär; primäre Korrektive zur Verhinderung des Mißbrauchs der Lehrfreiheit seien wissenschaftliche Didaktik, kollektive Kooperation der Lehrer, Mitbestimmung von Schülern und Eltern. [4)]

Stock entwickelt pädagogische Freiheit aus der "sachlichen" Unabhängigkeit, einer Kategorie des allgemeinen Beamtenrechts. Er setzt sie ins Verhältnis zur Gehorsamspflicht; beides heterogene [5)] Elemente des Beamtenverhältnisses. Gegenstand der Ge-

---

1) Staff, DöV 1969, 629.

2) Perschel, DöV 197o, S. 35 f.

3) Perschel, DöV 197o, S. 37.

4) Perschel, DöV 197o, S. 4o.

5) Stock, Pädagogische Freiheit, S. 233 f.

horsamspflicht, konkretisiert in dem Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung, könne im Zeichen der pädagogischen Freiheit nur das Bekenntnis zur offenen Schulverfassung sein. "Sich zu der freiheitlichen Grundordnung bekennen", bedeute für den Lehrer, die vorgesehene Stelle in einem Lehrgefüge ausfüllen, das sich insgesamt an vorderster Stelle zur "Mündigkeit" des Schülers "bekennt" und zu diesem Zweck Herrschaft bindet. [1] Pädagogische Freiheit werde zur Weisungsfreiheit, die Einzelweisungen unverbindlich werden lasse; an ihre Stelle träten in begrenztem Umfang Einzelmaßnahmen der Schulaufsicht als Rechtsaufsicht. Letzte Verankerung der pädagogischen Freiheit sei in der Verfassung zu suchen. [2]

Auf die Schule bezogen diene pädagogische Freiheit dazu Zweckverfehlungen der Schulaufsicht auf der unteren schulischen Ebene zu korrigieren, ehe im Schülerverhältnis Schaden eintrete. [3] Dabei seien aus dem Bereich der Eigenverantwortung der Schule rein politische und rein technische Fragen auszuscheiden. Der Schutz des Schülerstatus verlange pädagogische Freiheit als eine Art Treuhandsrecht auszugestalten. So werde der Lehrer zum pädagogischen Repräsentanten des Schülers bzw. der Schülerschaften. [4] Die pädagogische Freiheit sei die vorgeschobene Verteidigungslinie der Bildungsfreiheit des Schülers; insofern sei pädagogische Freiheit im Rahmen einer amtsrechtlichen Konstruktion zu Geltung zu bringen. [5]

Damit läßt sich die Stellung des Lehrers mit der des Hochschullehrers vergleichen. [6] Wissenschaftsfreiheit und pädagogische

---

1) Stock, Pädagogische Freiheit, S. 235.

2) Ders., S. 245, S. 247 f.

3) Ders., S. 238.

4) Ders., S. 265.

5) In einem solchen Amtsverhältnis dürfen fachliche Weisungen nicht ergehen wie im Verhältnis der Schulaufsicht - Pädagogische Freiheit. Deshalb ist nicht entscheidend, daß Amtsverhältnisse als solche keine Rechtsverhältnisse sind, S. 272. Vgl. ders., S. 222.

6) Stock sieht auch den Hochschullehrer als Verwalter eines unabhängigen Amtes zugunsten der Studenten.

Freiheit stehen in unmittelbarer Beziehung zueinander. Beide haben die Funktion von Aufklärung. Pädagogische Freiheit wird damit direkt aus Art. 5 III GG begründbar [1] oder aus einer Norm sui generis. Nach Stock wird der Lehrer zum Repräsentanten des Schülers wie als Sachverwalter eines Amtes zum Vertreter einer pädagogischen Staatsidee. Pädagogische Freiheit kann sich auf diese Weise zum pädagogischen Beherrschungsrecht entwickeln [2], freilich will Stock die Gefahr durch die Staatsaufsicht als Rechtsaufsicht gebannt wissen. Aber sollen nur durch Klagemöglichkeit des Schülers treuhänderische Fehlgriffe pädagogischer Freiheit korrigierbar sein?

Stock geht vorsichtig auf den kollegialen Aspekt der Lehrerfreiheit ein. [3] Die Verfassung des lehrerrechtlichen Amtsbegriffes erfordere es, derartige "freie" Ämter untereinander zu koordinieren und zugleich zu den Freiheiten von Schülern und Eltern sowie zur staatlichen Schulaufsicht in Verhältnis zu setzen.

Pädagogische Freiheit wird so zum Urheber für die strukturelle Änderung der Schulverfassung. Schule wird als Anstalt mit echter Selbstverwaltung ausgestaltet. [4]
Richter untersucht eine verfassungsrechtliche Begründung für die Einbeziehung der Lehrfreiheit in Art. 5 III GG. Zunächst trennt er den Begriff der Lehrfreiheit von der Freiheit der Forschung und schafft so einen umfassenden Freiheitsbegriff, der auch schulische Prozesse in die durch Art. 5 III GG geschützte Lehrfreiheit mit umfaßt. [5] In späteren Veröffentlichun-

---

1) Stock, Materielle Selbstverwaltung, AöR 1971, S. 421; ders., Pädagogische Freiheit, S. 3oo.

2) So zu Recht Dietze, Mitbestimmungsrecht und Schulreform, S. 211.

3) Stock, a.a.O., S. 273; vgl. Stock, S. 282.

4) Vgl. Stock, S. 282. In die Selbstverwaltung muß ein Teilbereich staatlicher Rahmensetzung und Aufsichtsfunktion gegeben werden, S. 275.

5) Richter, Schule auf dem Boden des Grundgesetzes, S. 47.

gen ist er jedoch eher skeptisch, insbesondere will er pädagogische Freiheit weder auf kollektive Willensbildungsprozesse beziehen, noch hält er sie verfassungsrechtlich überhaupt für gewährleistet. [1]

Dietze will Art. 5 III GG direkt auf die Erziehungsprozesse in der Schule anwenden. [2] Schule sei nur graduell nicht prinzipiell von Hochschule verschieden.

Der Verwissenschaftlichung der Schule entspreche eine Verschulung der Hochschule. Die Oberstufenreform der Gymnasien lasse die Konturen zwischen Schule und Hochschule verschwimmen. Pädagogische Forschungsaufgaben müßten zunehmend auch Lehrer übernehmen. Die für die Hochschule geschaffene Autonomie sei für die Verwirklichung des Individualrechts des freien Hochschullehrers wesentlich. Dasselbe müsse auch für die Schule gelten. Aus der Anwendung von Art. 5 III GG auf die Schule folge ein Mitgestaltungsrecht der Lehrer bei der Entwicklung der Curricula, der Prüfungsmaßstäbe, der Prüfungsinhalte. Art. 5 III GG enthalte auch für die Schule die Legitimationsgrundlage für eine kooperative Ausgestaltung. [3]

Das Pädagogische Freiheitsrecht bleibt umstritten.

Einerseits: Das demokratisch sozialstaatliche Interesse an einer gleichmäßig qualifizierenden Schulbildung, die beamtenrechtliche Stellung des Lehrers sowie seine prinzipielle Unterworfenheit unter die Schulaufsicht schließen eine Begründung der pädagogischen Freiheit aus Art. 5 III GG aus. [4]

---

1) Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 212 und 275, Bildungsverwaltungsforschung, S. 355.

2) Dietze, Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 231; ders., Rechtslexikon, S. 161; ders., Zur Mitbestimmung in der Schule, S. 33.

3) Dietze, Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 231 f.; ders., Mitbestimmungsgutachten, S. 32 f.; ders., DVBl 1976, S. 606; insbesondere bei Versuchsschulen, bei denen den Lehrern curriculare Entwicklungsaufgaben übertragen werden, hält Dietze eine Ableitung der Lehrfreiheit aus Art. 5 III GG für geboten.

4) So zuletzt noch Oppermann, Gutachten C 23.

Andererseits: Schule hat die Aufgabe wissenschaftlich ausgewiesene Lehrinhalte zu vermitteln, damit ist eine prinzipielle Unterscheidung zur universitären Lehre nur schwer zu begründen. Wenn demnach auch die Verankerung der pädagogischen Freiheit in Art. 5 III GG noch nicht als gesicherter verfassungsrechtlicher Grundsatz anzusehen ist, so ist doch angesichts des öffentlichen Interesses an der Erfüllung der pädagogischen Aufgabe durch den Unterricht die verfassungsrechtliche Absicherung der pädagogischen Freiheit über Art. 5 III GG geboten. [1] Zumindest im Rahmen des Kollegschulversuchs, wo wesentliche Aufgaben nur wissenschaftlich gelöst werden können [2], erscheint eine Ausdehnung der Lehrfreiheit gem. Art. 5 III GG auf die Tätigkeit der Lehrer begründet. [3]
Als individuelles Freiheitsrecht sichert pädagogische Freiheit die individuelle Teilhabe der Lehrer an schulischen Entscheidungsprozessen, bei denen die Mitbestimmungsrechte der Eltern und Schüler Grenzen setzen. Fraglich bleibt, ob das Individualrecht pädagogische Freiheit kollektive Mitwirkungsrechte der Lehrerschaft begründen kann.

7.2.2 Lernfreiheit und Mitbestimmung der Schüler

Als dritte Gruppe der an schulischen Entscheidungsprozessen Beteiligten stellen sich die Schüler dar. Verfassungsrechtliche Grundlage für die Teilnahme der Lernenden an den Entscheidungen in der Schule kann eine auf Art. 5 III oder auf Art. 2 GG beruhende Lernfreiheit sein. [4]

---

1) A.A. Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdnr. 6o f.

2) So im Rahmen der Curriculum-Revision, der Leistungsbewertung, der Schullaufbahnberatung.

3) So auch Dietze, DVBl 1976, 6o6; zu den rechtlichen Begrenzungen einer verfassungsrechtlich abgesicherten pädagogischen Freiheit, vgl. Niehues Schulrecht, S. 159 f. Nach Niehues sollen auch schulverwaltungsmäßige Reglementierungen Beschränkungen der pädag. Freiheit rechtfertigen.

4) Die Mitbestimmung der Schüler richtet sich im wesentlichen auf
a) die Bestimmung über Bildungsinhalte und Leistungsbewertung
b) die Organisation des Lernens und der Schule.

Im Hochschulrecht besitzt Lernfreiheit Tradition. Während einerseits studentische Lernfreiheit eher als Recht verstanden wurde, Bildungsangebote der Hochschule anzunehmen [1], versuchen andere [2] zumindest einen Zusammenhang zwischen Art. 5 III GG und der studentischen Lernfreiheit herzustellen. Das wird aus einer institutionellen Grundrechtstheorie von Art. 5 III GG hergeleitet. Als objektives Ordnungsprinzip für die Universität schließe Art. 5 III GG auch die Lernfreiheit als Basisrecht für die Beteiligung an der Selbstverwaltung der Hochschule ein.

Stein [3] versucht ein Mitbestimmungsrecht für Schüler aus Art. 2 I GG abzuleiten. Er entwickelt aus Art. 2 I GG ein Recht auf Bildung, dessen demokratischer Aspekt es gebiete, den Schülern die Möglichkeit einzuräumen, in allen für ihre Bildung relevanten "Fragen in wirkungsvoller Form auf die hierzu ergehenden Entscheidungen einzuwirken. [4] Im Anschluß an die Überlegungen Steins sieht Kell Art. 2 I GG als eine verfassungsrechtliche Grundlage, die den Schülern "bei allen Angelegenheiten, die die Schule im Rahmen ihrer rechtlichen Verfassung autonom regeln kann, oder bei denen der Schule ein Mitbestimmungsrecht zusteht", angemessene Beteiligungsrechte einräumt. [5] Auch Stock sieht das Recht auf Bildung als Anknüpfungspunkt für schülerrechtliche Mitbestimmung. Neben Leistungs-, Förderungs- und Teilhabeansprüchen gegen den Staat schließe das Recht auf Bildung Schutzansprüche im Hinblick auf "bestimmte dritte gesellschaftliche Verneinungs- und sonstige Lenkungsansprüche" ein. Weiter impliziere es Abwehrrechte "im Hinblick auf die Durchwirkung" solcher gesellschaftlicher Interessen in den "Staatsapparat und in eine Staatsschule". So verstanden umfasse das Recht auf Bildung neben individualrechtlichen Dimensionen auch organisatorisch-institutionelle Partizipationsrechte.[6]

1) Z.B. Geck, der Lernfreiheit nur als Reflex der Lehrfreiheit ansieht. Stellung der Studenten in der Universität, in: VVDStRL 27, 158, 175 f.

2) So vor allem Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß: Hochschule, S. 214 f. Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Hochschulurteil darauf hingewiesen, daß das universitäre Studium auf die Teilnahme am Wissenschaftsprozeß angelegt ist. Vgl. BVerfGE 35, 124 ff. = DVBl 1973, 542.

3) Stein, Recht des Kindes, S. 2o4; Heymann/Stein, Recht auf Bildung, S. 227-232.

4) Ders., S. 231.

5) Kell, Schulverfassung, S. 49 f. So auch Ehlers, DVBl 1976,S.621.

6) Stock, Z. f. Päd. 1974, S. 953 .

Richter steht einer aus Art. 5 III bzw. 2 I GG hergeleiteten Lernfreiheit eher ablehnend gegenüber, da nach seiner Ansicht Lernfreiheit als Basisrecht der Mitbestimmung im Schulwesen der bürgerlich-liberalen Verfassungskonzeption des Grundgesetzes widerspricht [1]; er deutet jedoch vorsichtig Tendenzen an, die den Lernenden Einflüsse auf das Bildungswesen einräumen: Bestimmung über extracurriculare Bildungsangebote, Teilnahme an kollektiven Entscheidungen.

Das aus Art. 2 I GG entwickelte bildungsmäßige Entfaltungsrecht ist aus dem Gesichtspunkt der Grundrechtssicherung durch ein partizipatorisches Teilhaberecht abzusichern. Nur so kann der Schüler lernen, in Selbst- und Mitbestimmung von seinen Grundrechten Gebrauch zu machen. Insofern ist das organisatorische Grundmuster der Schule unter dem Grundgesetz partizipatorisch, es gebietet eine institutionelle Absicherung der kollektiven Schülerrechte. [2]

7.2.3 Mitbestimmung als Demokratie- und Sozialstaatsgebot

Während in den bisher dargestellten Meinungen Mitbestimmungsrechte aus den jeweiligen Grundrechtspositionen abgeleitet wurden, versuchen andere, Mitbestimmungspositionen aus den Staatszielbestimmungen Demokratie und Sozialstaatlichkeit abzuleiten. Demokratietheoretische Ansätze gehen von den für die Staatsorganisation vorgeschriebenen Demokratieprinzipien aus.

---

1) Richter, Bildungsverfassungsrecht, S. 218, S. 275 f., Bildungsverwaltungsforschung, S. 355.
Die verfassungsrechtliche Begründung der Lernfreiheit als Teilhaberecht setzt nach Richters Meinung die Revision von Grundpositionen der Verfassungsinterpretation voraus. Eine derartige Revision des bürgerlichen liberalen Verfassungsmodells hat bisher - nach seiner Meinung - nicht stattgefunden.

2) So wie hier Dietze, DVBl 1976, 6oo.
Zur näheren Ausgestaltung der Schülermitbestimmungsrechte, vgl. Dietze, a.a.O., S. 6o4 f.

Hennis will das Demokratieprinzip auf die Garantie des Parlamentarismus beschränken. [1]
Ähnlich argumentiert Evers [2], wenn er Demokratie in den Formen der repräsentativen Demokratie verwirklicht wissen will. Nur auf diesem Wege werde die demokratischen Legitimation der von den staatlichen Ämtern und Organen ausgeübten Herrschaftsrechte vermittelt. Das Demokratiegebot begründe keinen Anspruch auf kollektive Mitwirkung im Schulbereich. [3]
Die Auffassung eines staatsgerichteten Demokratiebegriffs vertritt auch Hans Maier; das Grundgesetz stelle das gesamte Schulwesen unter staatliche Aufsicht, hierdurch und nicht durch lokalständische Mitbestimmung werde es demokratisiert. In der Schule solle den Schülern die verfassungsmäßige Demokratie nahegebracht werden, denn "Schule ist ein Teil der Demokratie." [4]

Girgensohn dagegen sieht Demokratie als Lebensform für alle gesellschaftlichen Bereiche an. Demokratie bezeichnet er als dynamischen Prozeß, der sich nicht nur auf den staatlichen Bereich beschränkt, sondern das gesamte gesellschaftliche Leben erfassen müsse. [5] Das gelte besonders für die Schule. [6]

---

1) Hennis, Demokratisierung, S. 13 f.; ders., S. 71 f.; so auch Niehues, a.a.O., S. 3o: Das Demokratieprinzip des Grundgesetzes steht daher der Demokratisierung der Schule ... prinzipiell entgegen. Noch vielen anderen erscheint das Demokratieprinzip auf die repräsentative parlamentarische Form beschränkt. Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2o, Rdnr. 3o, ders., Rdnr. 49, 5o. Weitere Nachweise bei Dietze, Diss., S. 112. Dagegen Wentzel, Autonomes Berufsbildungsrecht, S. 128 f.

2) Evers, Mitbestimmung, S. 44.

3) Ders., S. 5o.

4) Hans Maier, Schulen für die Demokratie - Perspektiven einer Bildungspolitik für morgen, Bayrische Staatszeitung Nr. 6 vom 11. Feb. 1972, zitiert nach Dietze, Mitbestimmung der Gewerkschaften, S. 66. Vgl. auch Dietze, Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 117 f.,119. Vgl.ders., Diss., S. 112 f. m.w.N.

5) Girgensohn, Informationsbrief des Kultusministeriums 1971, S. 6.

6) Vgl. auch das NRW-Programm der Landesregierung 1975, S. 45.

Auch gewerkschaftliche Forderungen nach Mitbestimmung im Schulwesen werden aus dem Demokratiegebot abgeleitet. [1] Demokratie erschöpft sich danach nicht in der Repräsentation durch Parlamente und Verwaltung, sondern verwirkliche sich durch die ständige Teilhabe des Bürgers an der politischen Willensbildung, auch durch unmittelbare Einwirkung auf die Verwaltung und die gesellschaftlichen Einrichtungen. In der Schule heiße Demokratie, Mitwirkung und Mitbestimmung an allen wesentlichen Fragen durch die unmittelbar Beteiligten, die Lehrer, Schüler und Eltern.

Auernheimer/Doehlemann [2] entwickeln die Demokratisierung im Schulbereich als Doppelstrategie. Einerseits sollen bildungspolitische Grundentscheidungen der gewählten Legislative überantwortet bleiben, andererseits sollen die Folgeentscheidungen, die der Bürokratie vom Parlament übertragen werden, demokratisiert werden, d.h. Einräumung von Mitbestimmungsrechten für die Betroffenen.

Perschel [3] begründet die Mitbestimmung im Schulwesen aus der Zusammenziehung von Sozialstaats- und Demokratiegebot. Nach ihm ist der demokratische Sozialstaat ein Staat mit demokratischer Binnenstruktur · Volksherrschaft verwirkliche sich in ihm nicht ausschließlich repräsentativ, sondern auch durch ständige demokratische Teilhabe an der politischen Willensbildung. [4] Gerade

---

1) GEW, Demokratisierung des Schulwesens, S. 3. Für den Philologenverband vgl. den Beitrag von Gerhard Brede auf der Tagung des Gesamtvorstandes des Deutschen Philologenverbandes am 16. und 17. Mai 1969, aufgenommen bei Lehnhardt (Hrsg.), Demokratisierung der Schule, S. 89 f.
Auf den Zusammenhang zwischen verfassungsrechtlichem Demokratieprinzip und einer Verankerung im Schulwesen weist auch der GEW-Vorsitzende Frister hin: in Lehnhardt (Hrsg.), Demokratisierung, S. 78 sowie S. 86. Vgl. ders. in Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1969 (Nr. 532), S. 13.

2) Auernheimer, Doehlemann, S. 171; dieselben, S. 175. Zur genaueren Ausgestaltung der Mitbestimmung: dieselben, S. 134-152.

3) Perschel zur Rolle des Rechts in: Lehnhardt, V., S. 112 f.

4) Ders., S. 112 unter Hinweis auf BVerfGE 2o, S. 98.

das, was früher "als besonderes Gewaltverhältnis" galt, werde durch Sozialstaatsklausel und Demokratiegebot in ein besonderes demokratisches Teilhaberecht transformiert. Demokratie in der Schule bedeute Mitwirkung und Mitentscheidung der unmittelbar Betroffenen: Schüler, Eltern, Lehrer. [1]

Dietze [2] und Reuter [3] schließlich verbinden Grundrechte und die Staatszielbestimmungen Demokratie- und Sozialstaatsgebot zu einem korperativen Teilhabe- und Mitbestimmungsrecht und verstehen Partizipation dabei als eine der wesentlichen Komponenten dieses sozialen Grundrechts.

Dietze sieht Teilhabe insbesondere aus dem republikanischen Prinzip der Verfassung hervorgehen; er bezeichnet das republikanische Prinzip als "Konvergenz" der Staatszielbestimmungen im Prozeß ihrer jeweiligen Hervorbringung, Ergänzung und Beeinflussung. [4] Der Staat als res publica sei der tätigen Selbsthilfe der Bürger aufgegeben. Die Verbindung von Grundrechten, Demokratiegebot und Sozialstaatsklausel schafft nach ihm die Grundlage für die Teilhabe der Beteiligten an den zu treffenden Sach- und Wertentscheidungen. [5]

Reuter will Mitbestimmung aus den emanzipatorischen Freiheitsrechten - insbesondere Art. 2 I GG - in Verbindung mit dem demokratisch-sozialen Prinzip des Grundgesetzes folgern. "Antwort auf die Forderung nach Selbstverwirklichung des politischen Bürgers ist die in Art. 2o I GG zum Ausdruck gebrachte Sozialität als verfaßtes Selbstverständnis dieser Gesellschaft: neben ihrem Gewährleistungsaspekt heißt demokratische Sozialität im Hinblick

---

1) Perschel, a.a.O., S. 113.

2) Dietze, Zur Mitbestimmung in der Schule, S. 41 f.; Mitbestimmung der Gewerkschaften und der Betroffenen, S. 65 f.; ders., Dissertation, S. 112 ff.; ders., Mitbestimmungsrechte und Schulreform in der BRD, S. 129-141.

3) Reuter, RdJB 1973, S. 332 f.; ders., Partizipation, S. 4-8; ders., Dissertation, S. 27-41.

4) Dietze, Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 139; ders. in DVBl 1976, S. 6o8.

5) Dietze, Zur Mitbestimmung in der Schule I, S. 43; ders., Mitbestimmungsrechte, S. 139-141.

auf Art. 2o I GG kollektive Mitbestimmung und im Hinblick auf Art. 2 I GG verantwortliche Selbstbestimmung." [1] Bildung und Ausbildung dienten der Befähigung zu Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, daher müsse über den Vermittlungsprozeß in der Schule von den Betroffenen - insbesondere den Schülern - mitbestimmt werden. [2]

7.2.4 Resümee

Wenn auch verschiedene Ansatzpunkte in den vorgelegten Meinungen zur verfassungsrechtlichen Absicherung von Mitbestimmungsrechten im Schulwesen zum Ausdruck kommen, die Frage, ob man Teilhaberechte ihrem Ursprung nach im Grundrechtsteil oder eher im Demokratie- und Sozialstaatsgebot suchen muß, läßt sich nur durch eine Verbindung von Grundrechtspositionen mit Demokratie- und Sozialstaatsgebot beantworten. Es sind, wie P. Häberle betont, die Grundrechte um ihre leistungsstaatliche und -rechtliche Seite zu erweitern. [3] Ein Grundrechtsverständnis, das Grundrechte als Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe in die Privatsphäre des Bürgers konzipiert, kann das Auseinanderfallen von rechtlicher und realer grundrechtlicher Freiheit nicht überwinden. Grundrechte sind vom Sozialstaatsprinzip ausgehend als soziale Grundrechte zu konzipieren [4], die an die Adresse des Staates gerichtet, diesen verpflichten, die notwendige soziale Voraussetzung für die Realisierung der Freiheit zu schaffen.

Indem der Staat über das Sozialstaatsprinzip verpflichtet wird, die sozialen Voraussetzungen für die Ingebrauchnahme der Grundrechte zu schaffen, tritt er gleichzeitig latent freiheitsgefährdend auf. Die Leistungsverwaltung droht die Grundrechtsverwirklichung zu ersticken. Hieraus folgt die Notwendigkeit, die

---

1) Reuter, Sozialer Wandel, RdJB 1973, S. 333.

2) Ders., Politik und Zeitgeschichte B 2/1975, S. 6 f.

3) P. Häberle, VVDStRL 3o (197), S. 7o f., ders., S. 82 f.

4) P. Häberle, a.a.O., S. 84; Böckenförde, NJW 1974, S. 1535 f.; Badura, Der Staat 1975, S. 34 f.; Dietze, Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 137.

sozialstaatliche Ausgestaltung der Grundrechte um eine verfahrensrechtliche Seite zu ergänzen. Bei den staatlich-gesellschaftlichen Leitungs- und Entscheidungsprozessen müssen den Betroffenen entscheidende Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden. So werden die aus Sozialstaatsprinzip und Grundrechten individuell geschaffenen Teilhabe- und Leitungsrechte auf Schaffung tatsächlicher Chancengleichheit gegen den Staat in staatlichen Institutionen durch das Demokratieprinzip erweitert zu Mitbestimmungsrechten. Sozialstaats- und Demokratiegebot verbinden sich mit den Grundrechten zu Mitbestimmungsrechten im Bildungsbereich. [1] Funktionsrechtliche Grenze derartiger Mitbestimmungsrechte ist, soweit staatliche Leitungsansprüche entstehen, die haushaltspolitische Entscheidungskompetenz der Parlamente. [2]

Teilhaberechte verdoppeln somit gleichsam die Legitimation. [3] Einerseits stützen sich die Entscheidungen im Schulbereich auf die im parlamentarischen System verankerte gesamtgesellschaftliche Willensbildung und andererseits auf die im schulischen Bereich selbst zu organisierende korporative Willensbildung. Für Eltern folgt aus dem Zusammenhang von Sozialstaatsprinzip und Art. 6 II GG ein kollektives Mitbestimmungsrecht, das die Schüler bei ihrer Entfaltung und Mündigwerden in der Schule unterstützt. Es trägt insofern fiduziarischen Charakter. Die Verantwortung [4] der Eltern für ihre Kinder fordert aktives Mitgestalten im Schulbereich [5], der Charakter des Elternrechts als Abwehrrecht gegen staatliche Übergriffe in Kindererziehung wird ergänzt durch aktives Mitgestalten im Schulwesen. [6] Für Lehrer folgt aus Art. 5 III GG ein Schutz ihrer pädagogischen Freiheit, die unter demokratisch-sozialstaatlichen Gesichtspunkten kollektive Mitwirkungsrechte im Schulwesen begründet und sichert.

---

1) Häberle, VVDStRL 3o (1972), S. 82 f.; auch Fußnote S. 83, Nr. 175; Reuter, RdJB 1973, 322 f.

2) Vgl. Stark, VVDStRL 34 (1976), S. 83 f.

3) Dazu Reuter, RdJB 1976, S. 25o.

4) § 1666 ff. BGB.

5) Dietze, Schulreform, S. 241-245; ders., Elternmitsprache, S. 127 f.; ders., Mitbestimmung und Schulreform, S. 36 f.

6) Dietze, Mitbestimmung und Schulreform, S. 231.

Für Schüler folgt aus Art. 2 I GG, sozialstaatlich interpretiert, den individuellen Mündigkeitsprozeß durch den grundrechtlich gesicherten Bildungsanspruch und durch ein kollektives Mitbestimmungsrecht zu schützen. [1)]

7.2.5 Mitbestimmung und Selbstverwaltung

Allein mit einer verfassungsrechtlichen Absicherung von Mitbestimmungsträgern im Schulbereich sind noch keine Aussagen über die mitbestimmten Entscheidungen gemacht. Trotz Mitbestimmung kann eine starke zentrale Steuerung eine von partizipatorischen Entscheidungen geleitete Schule zur Spielwiese werden lassen. Straffe staatliche Leitung [2)] kann reale Mitbestimmung, die materielle Probleme der Schule verhandeln und entscheiden will, zur bloßen Legitimierung bereits getroffener Entscheidungen herabstufen. Eine auch von den Betroffenen verwaltete Schule muß daher partiell aus der Abhängigkeit von staatlicher Bildungsverwaltung zugunsten "einer begrenzten Selbständigkeit" gelöst werden, verlangt demnach einen eingegrenzten Bereich von Autonomie, von eigener Verantwortung. Auf der anderen Seite lassen sich grundsätzliche bildungspolitische Entscheidungen nur in der Gesamtverantwortung der Gesellschaft lösen; das Schulwesen verlangt, daß durch Steuerung auf zentraler Ebene ein Mindestmaß an Einheitlichkeit des Schulwesens gesichert wird. [3)]

Für die Selbstverwaltung der Schule ist also maßgebend, daß sie nur begrenzte Eigenverantwortung für die Schule bedeutet, materielle Entscheidungsräume der einzelnen Schule müssen sich in die staatliche administrative Gesamtverantwortung für das Schulwesen einfügen. [4)] Eine rechtswissenschaftliche Konzeption,

---

1) So im Ergebnis Reuter: Politik und Zeitgeschehen, S. 8.

2) So wie Schulaufsicht bisher gehandhabt wurde.

3) Richter, Bildungsverfassung, S. 242. Girschner, Z. f. Päd. 1974, 853.

4) So auch Ehlers, DVBl 1976, 615 ff., der allerdings den normativen Ausbau eines komplexen "Steuerungssystems betont, welches die staatliche Vorgabe der gesamtgesellschaftlich für notwendig erachteten Rahmenbedingungen ermöglicht, der Schule aber materielle Handlungs- und Entscheidungsspielräume überläßt. Ehlers, a.a.O., S. 621.

die Selbstverwaltung auch für die Schule begründen will, muß von körperschaftlicher Struktur und Rechtsfähigkeit als notwendiger Organisationsform von Selbstverwaltungskörpern abrücken. Der Schule als Aufgabe des Staates (Art. 7 GG) ist nicht der gleiche Selbstverwaltungsbereich zuzuordnen wie vergleichbaren Institutionen, die als öffentlich-rechtliche Körperschaften ausgestaltet sind [1] (z.B. Hochschule). Der Schule könnten jedoch im Rahmen staatlicher Rahmenvorgaben Entscheidungsbereiche eingeräumt werden, die von Art. 7 GG noch gedeckt wären, aber dennoch Selbstverwaltung im Sinne selbständiger Regelung der eigenen Angelegenheiten durch demokratische Verfahrensweisen (z.B. Mehrheitsbildung durch Abstimmung) [2] einräumen würde.

Eine Begrenzung innerhalb des schulischen Entscheidungsrahmens sind die individuellen Grundrechte der Betroffenen. So wird - wie Niehues mit Recht meint - der individuelle Schutz vor intolerantem Unterricht (Art. 4 und 5 GG) nicht dadurch verringert oder aufgehoben, daß die Mehrheit der Schüler oder Eltern für einseitige Unterrichtsinhalte plädieren.

Als Organisationskonzept, das sich in der neueren Schulrechtsliteratur für die Schulorganisation durchzusetzen scheint, läßt sich das Konzept der abhängigen Dezentralisation einführen: "ein Organisationsprinzip, bei dem Verwaltungsaufgaben selbständigen Verwaltungseinheiten zur weisungsfreien Erledigung unter eigener Verantwortlichkeit, wenn auch unter Aufsicht der Zentrale, übertragen werden." [3]
Ergänzt werden müßte dieses Organisationsprinzip durch das Prinzip demokratischer Verwaltung [4] in den aus dem unmittelba-

---

1) Vgl. Stephany in: Die höhere Schule 1971, S. 65 f.

2) Rasch, DVBl 1970, S. 765 f.

3) Im Anschluß an Uhlitz: Dekonzentration und Dezentralisation - oder abhängige und unabhängige Dezentralisation?, S. 265. Vgl. auch Stock, Materielle Selbstverwaltung, AöR (96) 1971, S. 397 f.; Harnischfeger, Heimann, Gesamtschule, S. 20; Dietze, Mitbestimmungsrechte und Schulreform, S. 257 f.; ders., Mitbestimmung I, S. 46; Kell, Schulverfassung, S. 41.

4) Vgl. die Erarbeitung der sozialstaatlichen Selbstverwaltung bei Preuß, Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen, S. 211 f. Für die Anwendung dieses sozialstaatlichen Selbstverwaltungskonzepts auf die Schule ist Preuß eher skeptisch; er betrachtet sozialstaatliche Selbstverwaltung als Umverteilungsprozeß, in dem zuerst den bisher Benachteiligten das Mittel der Selbstverwaltung in die Hand gegeben werden soll.

ren Staatszusammenhang ausgegliederten Organisationen; denn es ist verfassungsrechtlich kaum zulässig, Institutionen mit einer Selbstverwaltungskonzeption zu begründen, ohne die Betroffenen an den Entscheidungsprozessen zu beteiligen. [1)]

Begrenzt wird die Ausgrenzung bestimmter materieller Gestaltungsräume zugunsten der einzelnen Schulen durch die in Art. 7 I GG bzw. 8 II Landesverfassung NW verankerte staatliche [2)] Gesamtverantwortung für die Schule.

Nur wenn die Selbstverwaltungskörper durch die Mitbestimmung der Betroffenen nach "innen" strukturiert werden, wenn sie auf Grund ihrer inneren Struktur demokratischen Prinzipien entsprechen, werden sie ihrer Funktion gerecht: der Aktivierung der spezifisch Betroffenen zur Gestaltung des Sozialbereichs Schule. [3)]

7.3 Partizipation und Mitbestimmung in der gesetzlichen Ausprägung, bezogen auf die Kollegschule

Bei der Gestaltung von Partizipation und Autonomie sind insbesondere beim Kollegschulversuch drei Ebenen miteinander ins Verhältnis zu bringen:

1 Zentrale Steuerungsinstanz Ministerium
2 Konkrete Schule
3 Verbundsystem Kollegstufe

Es geht also um das konkrete Mitbestimmungsproblem der Betroffenen im Rahmen der Spielräume, die im Verhältnis zur Kultusverwaltung eingeräumt sind, und es geht auch um die Partizipationsproblematik im Rahmen des Verbundsystems Kollegschule. Dabei steht im Mittelpunkt dieser Arbeit nicht das juristische Problem der zentralen, ministerialen Vorgaben und die juristische Organisation des Verbundsystems Kollegschule, sondern die Organisation

---

1) So Harnischfeger, Heimann: Rechtsgutachten, S. 2o; Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2o Rdnr. 42 f.; Mangoldt/Klein: Kommentar, S. 594.

2) Staatlich meint hier im Sinne obiger Ausführungen Gesetzgeber und Verwaltung BVerwGE 15, 11; 74; BVerwGE 47, 194 ff. (197 f.)= Ergänzbare Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen, IAI, S. 61 c, d, = DVBl 1975, 422.

3) Wentzel, Autonomes Berufsausbildungsrecht, S. 126 f.

und Mitbestimmungsproblematik der einzelnen Kollegschulen. Sowohl aufgrund des Demokratie- und Rechtsstaatsgebots wie aus den Grundrechtspositionen der Betroffenen wurde eine gesetzliche Legitimation für zentrale und globale schulaufsichtliche Maßnahmen verlangt.
Das ist aber noch keine Gewähr für eine Ablösung des Verwaltungsmodells, in das Schulen als Anstalten, Schüler als Nutzer fremdbestimmter Lernangebote und Lehrer als weisungsgebundene Beamte mit starkem Anpassungs- und Disziplinierungsdruck einbezogen sind.

Vielmehr muß Schulaufsicht, die die aus den Grundrechten von Eltern, Schülern, Lehrern entwickelten Mitbestimmungsrechte berücksichtigt, restriktiv gehandhabt werden.
Als Aufhänger für eine mögliche rechtliche Konstruktion empfiehlt sich der vom Bildungsrat empfohlene Grundsatz:

> "Während auf zentraler Ebene ein gesamtgesellschaftlich zu begründender Rahmen vorgegeben ist, sollen der dezentralen Ebene eigenverantwortliche Entscheidungsspielräume gewährt werden." [1]

Der Rahmen für die Einzelschulen ergibt sich aus vom Kultusminister zu erlassenden Rahmenrichtlinien. [2] Derartige Rahmenrichtlinien sollen verbindliche Vorgaben für den Unterricht sein: Festlegung der fachübergreifenden, fach- und stufenbezogenen Lernziele [3]; Bestimmung von Fächern und Fachbereichen, Richtlinien zu Inhalten und Organisation des Unterrichts, Festlegung des Prozesses der Curriculum-Entwicklung auf dezentraler Ebene. Rahmenrichtlinien sollen auch den Kernbereich der Kompetenzen und die Interaktionsformen innerschulischer Entscheidungssysteme festlegen. [4] Schulaufsicht reduziert sich demnach auf die Über-

---

1) Reform von Organisation und Verwaltung, S. 118 f., 12o; Deutscher Bildungsrat, Partizipationsgutachten, S. 3. Vgl. auch oben S.

2) So schon Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen, S. 1o9 f.

3) Die Festlegung allgemeiner Bildungsziele obliegt dem Gesetzgeber; Stock, AöR 1971, 4oo; Harnischfeger, Rechtsgutachten, S. 58.

4) Girschner, Z. f. Päd. 1974, 844.

wachung der Einhaltung von Rechtsvorschriften durch die Schule (Rechtsaufsicht) sowie auf die Durchführung von Schule innerhalb der zentralen Rahmenvorgaben. Die Rechtsform derartiger Rahmenrichtlinien soll nach den Vorstellungen des Bildungsrats wohl die einer Verwaltungsverordnung sein. Die Aufsicht über die Einhaltung der oben näher skizzierten Rahmenrichtlinien kommt einer Fachaufsicht nahe. Wesentlicher Unterschied ist aber das Fehlen eines Weisungsrechts in allen Einzelheiten.

Mehr rechtliche Selbständigkeit für Schulen würde die Festlegung der Rahmenrichtlinien durch Rechtsverordnungen und entsprechende Reduzierung der Schulaufsicht auf eine Rechtsaufsicht bedeuten.
Die Form der Rechtsverordnung und die Reduktion der Schulaufsicht auf eine Rechtsaufsicht schützt die Einzelschule rechtlich und nicht nur faktisch bei Entscheidungen innerhalb des Rahmens dieser Richtlinien. [1]

Im Rahmen des Kollegschulversuchs erfolgt die Setzung von Rahmenrichtlinien über die Entwicklung von Schwerpunktprofilen, der Ausgestaltung des obligatorischen Bereichs und des Wahlbereichs. Entwickelt werden diese Vorgaben im Rahmen eines Verbundsystems von Wissenschaft (WBK/AWG), Praxis (ÜFG/RFG) und Verwaltung (KM, KOSEK), die den juristischen, wissenschaftlichen und praktischen Legitimationsbedarf erfüllen sollen. Bei der Entwicklung der Rahmenvorgaben können die Arbeitsergebnisse nur Empfehlungscharakter haben. Die Umsetzung in für die Einzelschule rechtsverbindliche Rahmenvorschriften [2] muß durch das parlamentarisch eingebundene Kultusministerium aufgrund ausreichender gesetzlicher Grundlagen erfolgen. Die Ausfüllung und Verwirklichung der Rahmenvorgaben ist die grundsätzliche Aufgabe, die Schüler, Lehrern und Eltern in der Schule gestellt wird und die von ihnen in Mitbestimmungsgremien ausgeübt wird. Den Lehrern kommt dabei eine besondere Stellung zu.

---

1) Harnischfeger, Heimann wollen die Aufsicht über die Rahmenrichtlinien als Sonderaufsicht neben der Rechtsaufsicht qualifizieren.

2) Für NRW sind ausreichende gesetzliche Grundlagen für den Kollegschulversuch nicht vorhanden, vgl. Text S. 48 f.

7.3.1 Kriterien zur Überprüfung von Autonomie und Partizipation im Schulgesetzentwurf von NRW

Im folgenden sollen Kriterien [1] erarbeitet werden, die es erlauben den Entwurf eines Gesetzes über die Mitwirkung im Schulwesen NW daraufhin zu überprüfen, ob in ihm materielle Handlungs- und Entscheidungsspielräume (Autonomie) eingeräumt werden und wie die Art von Mitwirkung und Mitbestimmung und die Zusammensetzung der Mitbestimmungsorgane geregelt ist.

1. Die Form der Selbstverwaltung der Einzelschule durch Veränderung der Schulaufsichtsfunktion ist das erste Kriterium. Das ergibt sich als Ergebnis der Forschung nach der veränderten Stellung der Schulaufsicht.

2. Wer entscheidet nach den Mitwirkungsgesetzentwürfen in der Schule über die Bildungsinhalte?
   Im Zentrum der schulischen Aufgabe steht die Organisation von Lernprozessen. Das Verhältnis von Schule und staatlichen Rahmenvorgaben wird wesentlich bestimmt durch den Umfang des eigenverantwortlichen Bereichs bei Entscheidungen über die Organisation von Lernprozessen.

3. Regelung der Mitwirkung bei Personal- und Finanzentscheidungen.
   An den Kollegschulen werden Lehrer, Schulleiter, eingestellt, es werden Stufenleiter eingesetzt etc. Grundsätzlich fallen derartige Personalentscheidungen in die Personalhoheit der Regierung. [2] "Zu den Regierungsaufgaben, die wegen ihrer politischen Tragweite nicht generell der Regierungsverantwortung entzogen und auf von Regierung und Parlament unabhängige Stellen übertragen werden dürfen, gehört die Entscheidung über die personellen Angelegenheiten der Beamten. Es entspricht hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums (Art. 33 V), daß über Personalangelegenheiten eines Beamten in der Regel die ihm vorgesetzten Behörden entscheiden." [3]

---

1) Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen Teil I.

2) So BVerfG Entscheidung vom 27.4.1959; BVerfGE 9, 268,281-283.

3) Insbesondere die Schulleiterwahl widerspricht nicht hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums. So jedenfalls Dietze, DVBl 1976, 607 m.w.N.; a.A. Oppermann, Gutachten, C 24. Für Schulversuche erteilt § 4 b IV SchVG NW Ausnahmemöglichkeiten bei der Schulleiterwahl.

Diese Entscheidung stellt nur fest, daß Personalentscheidungen nicht generell der Regierungsverantwortung entzogen werden dürfen, Mitwirkungsrechte sind deswegen grundsätzlich zulässig. [1] Ähnlich verhält es sich mit den sächlichen Kosten, die mit dem Bau und der Unterhaltung von Schulen zusammenhängen.

4. Mitbestimmung der Betroffenen

In einer Schule, der Selbständigkeit eingeräumt ist, die von paritätischen Gremien verwaltet wird, ändert sich die Stellung der Schüler. Einerseits sind Schüler an den innerschulischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Andererseits ergibt sich ein weiterer Bereich insbesondere außerschulisch, in dem Schüler sich selbst organisieren und Aktivitäten entfalten können. Wie ist die Stellung der Schülervertretung geregelt?

Den Lehrern kommt in der Kollegschule insbesondere bei der Curriculumentwicklung eine besondere Stellung zu. Zu prüfen ist danach, wie dieser Stellung Rechnung getragen wird.

Eltern können ihre Mitwirkung im Schulwesen verfassungsrechtlich legitimieren. Werden die Schulmitwirkungsgesetze der Elternbeteiligung in der Schule gerecht?

Diese Kriterien sollen für die Untersuchung des Schulwesens von NRW ausgewählt werden. Zunächst ist die geltende Rechtslage darzustellen. [2]

---

1) Z.B. die Mitbestimmung nach §§ 87 - 95 i.V.m. § 72 I LPVG NW durch die Lehrerpersonalräte.

2) Nach geltendem Recht in Nordrhein-Westfalen ist die Mitwirkung der Eltern in §§ 5 - 15 SchVG NW und der 1. Verordnung zur Ausführung des ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (1. AVO z. SchOG) vom 31. Juli 1952 (GVBl NW S. 434) geregelt.
Die Mitwirkung der Lehrer ergibt sich aus § 2o III SchVG NW in Verbindung mit der Allgemeinen Konferenzordnung vom 19.1o.1969 (AKO ABl. KM NW, S. 4o4). Die Mitwirkung der Schüler wird in § 25 SchVG NW in der Fassung vom 29. April 1975 angesprochen. Geregelt ist sie in dem vom Kultusminister herausgegebenen Erlaß zur Schülermitverwaltung (SMVE) vom 18.1o.1968 (ABl KM NW, S. 3o3).

Zum Vergleich bietet sich die am 8.11.1974 vorgelegte letzte Fassung [1] eines Referentenentwurfes über die Mitwirkung im Schulwesen an. Aus den neueren bereits verabschiedeten Schulverfassungsgesetzen soll das niedersächsische Schulgesetz vom Mai 1974 [2] mit herangezogen werden. Es steht an der Spitze partizipationsfreundlicher Regelungen und hat verschiedene Empfehlungen des Partizipationsgutachtens des Deutschen Bildungsrates aufgenommen. Im übrigen wird so weit wie möglich auch auf die Rechtslage in anderen Bundesländern hingewiesen.

7.3.2 Geltende Regelung in NRW, Mitbestimmungsgesetzentwurf NRW, Niedersächsisches Schulgesetz; Synopse:

Im Anhang, Anlage XVI

---

1) Vgl. auch die vorher vom Kultusministerium ausgearbeiteten Entwürfe:
Der Entwurf eines Gesetzes über die Mitwirkung im Schulwesen vom August 1971 sowie
der Entwurf eines Schulmitwirkungsgesetzes vom Mai 1974.
Zwischen beiden Entwürfen wurden insgesamt mehr als 3.ooo schriftliche Stellungnahmen abgegeben.
Zu Entwürfen für ein Schulmitwirkungsgesetz u.a. Deutscher Philologenverband, Stellungnahme vom Oktober 1971
Landeselternschaft NRW:
Vorlage zur Beschlußfassung über den Mitbestimmungsgesetzentwurf vom 25.1o.1971
dieselben: Stellungnahmen zum Gesetzentwurf vom März 1972;
GEW, Stellungnahme zum Gesetzentwurf vom März 1972
Stellungnahme zum Entwurf des Kultusministeriums vom März 1972;
Münster, Stellungnahme zum Entwurf vom März 1972,
vgl. insgesamt zu den Stellungnahmen Fernau 1973.

2) Schulgesetz des Landes Niedersachsen vom 2o. Mai 1974 i.d.F. vom 18. August 1975, GVBl S. 255.

7.3.3 Vergleich der aufgestellten Kriterien mit den in der Synopse dargestellten gesetzlichen Ausführungen und den Mitbestimmungsregelungen im Schulwesen von Bremen, Hamburg, Berlin und im Saarland

An Hand der zuvor aufgestellten Kriterien soll der Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW auf die Frage hin überprüft werden, ob er Handlungs- und Entscheidungsspielräume für eine Selbstverwaltungskonzeption einräumt und ob der Gesetzentwurf für derartige eigenverantwortete Aufgaben reale Mitbestimmungsmöglichkeiten für alle Betroffenen erlaubt.
Dabei soll vor allem die dargestellte niedersächsische Regelung herangezogen, aber auch die Rechtslage in anderen Bundesländern in Bremen [1], Hamburg [2] ferner Berlin [3] und Saarland [4] mitberücksichtigt werden.

Unser erstes Kriterium war die Einräumung materieller selbstverwalteter Entscheidungsräume durch Veränderung (Reduktion) der Schulaufsicht in eine Rechtsaufsicht.
Gemäß § 3 des Schulmitwirkungsgesetzentwurfs NW (SchMWGE NW) sind die in den Mitwirkungsorganen Tätigen verpflichtet, Rechtsvorschriften, Richtlinien für den Unterricht, Stundentafeln und sonstige Verwaltungsvorschriften zu beachten. Gemäß § 6 bleibt die Rechtsform der Schule als nicht rechtsfähige Anstalt unverändert. Eine Reduktion der Schulaufsicht auf eine Rahmen- und Beratungskompetenz wird nicht gezogen.
Sowohl das Berliner Gesetz (§ 9 II) und ähnlich das Saarländische Gesetz (§ 67 II) gehen da weiter. Danach wird die Fachaufsicht grundsätzlich auf eine Beratungsfunktion verwiesen, und nur dann soll sie durch Anordnungen und sonstige Maßnahmen in

---

1) Schulverwaltungsgesetz der Freien Hansestadt Bremen (SchVwG); Entwurf des Bildungssenators vom 24.7.1973.

2) Schulverfassungsgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg vom 12. April 1973 (GVBl, S. 91).

3) Gesetz über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin, Schulverfassungsgesetz vom 11. Juli 1974 (GVBl 1974, S. 1537 ff.).

4) Saarländisches Schulmitbestimmungsgesetz vom 27. März 1974 (Amtsblatt S. 381 ff.).

die Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung in den einzelnen Schulen eingreifen, wenn es zur rechtmäßigen, sachgerechten und geordneten Durchführung von Unterricht und Erziehung insbesondere aus Gründen der Wahrung des Gleichheitssatzes geboten ist. Allerdings kann angesichts des unbestimmten Rechtsbegriffs "geordnete Durchführung von Unterricht", die bei Gefährdungen eine Eingriffsbefugnis rechtfertigt, von einer rechtlich verbindlichen und wirksamen Eingrenzung der Schulaufsicht nicht die Rede sein. Das Hamburger Schulverfassungsgesetz will den Schulen in den dafür geeigneten Bereichen eine Selbstverwaltung (§ 1 IV 3) ermöglichen, bringt aber in § 2 I, S. 2 unmißverständlich zum Ausdruck, daß die zuständige Behörde den Lehr- und Erziehungsauftrag der Schule bestimmt und allgemein und im Einzelfall gegenüber der Schule weisungsbefugt ist.

Am weitesten hat sich das Niedersächsische Schulgesetz in Richtung Selbstbestimmung vorgewagt. § 1o1 NSchG gesteht der Fachaufsicht ein Beanstandungsrecht von pädagogischen Wertungen und Entscheidungen nur dann zu, wenn sie Rechts- oder Verwaltungsvorschriften verletzen, von unrichten Voraussetzungen oder sachfremden Erwägungen ausgehen oder gegen allgemein pädagogische Grundsätze oder Bewertungsmaßstäbe verstoßen. [1]

Im übrigen sind die Schulen innerhalb der Rahmenvorgaben [2] von Rechts- und Verwaltungsvorschriften selbständig in Planung und Durchführung des Unterrichts, in der Erziehung und Verwaltung (§ 2 NschG). Die niedersächsische Regelung schränkt das Weisungsrecht der Schulaufsicht ein, sie soll nur noch eingreifen dürfen, wenn innerhalb der Schule gegen Rechts- und Verwaltungsvorschriften verstoßen wird (insbesondere gegen Rahmenrichtlinien, § 1oo) oder wenn Lehrer ihren Handlungsspielraum bzw. ihr Ermessen fehlerhaft gebrauchen.

---

1) Vgl. auch Definitionsmerkmale des gerichtsfreien Beurteilungsspielraums, Wolff-Bachof, VR I, § 31 I, C 4.

2) Vgl. Rahmenrichtlinien § 1oo I 2.

Ähnlich ist der Bremer Entwurf, der zwar in § 11 die staatliche Rechts- und Fachaufsicht normiert, aber in § 9 einen Katalog von Ermächtigungen aufführt, der vergleichbar ist mit der Rahmenkompetenz im Niedersächsischen Schulgesetz. Gemäß § 13 wird ähnlich wie in Niedersachsen die Fachaufsicht von der Beratungsfunktion her entwickelt: Die Schulaufsicht darf bei zweifelhaften Beschlüssen oder Maßnahmen der Schule bzw. der Gremien nicht gleich selbst entscheiden, sondern erst, nachdem sie eine erneute Beschlußfassung veranlaßt hat, die zu keiner Änderung geführt hat.
Wenn auch die niedersächsische Regelung keine eindeutige Begrenzung der Schulaufsicht auf die Kontrolle der Rahmenvorschriften vorsieht, so kommt die verstärkte Selbständigkeit der auch von der Bildungskommission vorgeschlagenen Selbständigkeit der Einzelschule nahe.
Eine vorsichtige Orientierung des Schulmitwirkungsgesetzentwurfs NW an der BK-Empfehlung läßt sich aus dem neuerlich vorgelegten Gutachten einer Projektgruppe zur Reform der Schulverwaltung in Nordrhein-Westfalen entnehmen. Wenn auch das geltende Recht als Kronzeuge gegen eine Autonomie der Schule und für umfassende Fachaufsicht herangezogen wird, so wird doch ein Rückzug der Schulaufsicht auf die Entwicklung und Kontrolle von Rahmenrichtlinien vorgeschlagen. [1)]

Das zweite Kriterium behandelte die Frage, wer über die schulischen Lernprozesse entscheidet.
Im Zentrum der Beantwortung steht das Verhältnis von staatlichen Rahmenvorgaben und den Möglichkeiten schulischer Organe innerhalb dieser Rahmenvorgaben eigene Vorstellungen zu entwickeln.

§ 6 SchMGE NW enthält einen umfangreichen Aufgabenkatalog für die zentrale Entscheidungsinstanz an der Einzelschule: der Schulkonferenz. Mit mindestens 5o % Mitgliedern als Vertretern der Lehrerschaft werden über Grundsätze zur Ausgestaltung von Richtlinien und Lehrplänen entschieden. Desgleichen "entscheidet"

---

1) Vgl. dazu die in der Neuen deutschen Schule zusammengefaßten Leitsätze des Gutachtens, NDS 1975, S. 33o-332.

die Schulkonferenz über Grundsätze der Anwendung von Erziehungs- und Unterrichtsmethoden und Kurseinteilung sowie Unterrichtsverteilung, über die Richtlinien zur einheitlichen Anwendung der Grundsätze für die Leistungsbemessung im Rahmen der gemäß § 3 SchMGE NW umfassend festgelegten Vorgaben.

Das heißt, in zentralen Fragen bleibt die Entscheidungskompetenz eingebunden in die umfassende staatliche Rechts- und Fachaufsicht und ist andererseits begrenzt durch die individuelle Lehrfreiheit des einzelnen Lehrers. [1)]

Das Niedersächsische Schulgesetz legt sich demgegenüber ausdrücklich auf den Rahmencharakter der Rahmenrichtlinien fest und orientiert sich in den Rahmenkriterien an dem BK-Empfehlungstext. [2)] Dementsprechend steht die curriculare Arbeit der Ergänzung und Auffüllung von Rahmenrichtlinien im Mittelpunkt der Konferenzen, insbesondere der Gesamtkonferenz (§ 23/24 NSchG).

Des weiteren ist zu fragen, wie die Partizipation an den zentralen staatlichen Vorgaben durch die Beteiligten ist. Im Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW ist vorgesehen, daß die Verbände und Organisationen der Lehrer, Erziehungsberechtigten und Schüler immerhin ein Anhörungs- und Anregungsrecht auf Kultusministerebene haben. [3)] Das gilt vor allem bei der Entwicklung von

---

1) Vgl. auch Begründung zu § 6 des Referentenentwurfs.

2) Das Berliner Gesetz schweigt sich über Rahmenrichtlinien aus.
Das Saarländische Gesetz erwähnt beiläufig den Begriff "Rahmenrichtlinien" (§ 6 6 II).
Nach dem Bremer Entwurf trifft der Senator u.a. insbesondere Bestimmungen über Lehrpläne, Ausbildungsordnungen, Umfang und Organisation des Unterrichts, Versetzungen, Zeugniserteilung, Übergänge, Überweisungen und Zulassungsvoraussetzungen.
Das Hamburger Schulverfassungsgesetz gibt den Schulorganen für die Organisation der Lernprozesse nur marginale Entscheidungskompetenzen. Vgl. § 14 II: Anhörungsrecht für die Schulkonferenz bei der Abweichung von Richtlinien für die pädagogische Arbeit; § 21, die Lehrerkonferenz beschließt die für die Lehr- und Erziehungsarbeit an der Schule erforderlichen Maßnahmen.

3) Dabei handelt es sich um die Spitzenorganisation von Gewerkschaften und Berufsverbänden und die Verbände der Erziehungsberechtigten von besonderer Bedeutung und um die überörtlichen SMV's, § 2 II i.V.m. § 15 SchMGE NW.

Richtlinien, Lehrplänen, Organisation des Schulwesens, Prüfungs- und Versetzungsordnungen.
Vertreter der Schule beim Kultusministerium sind nicht vorgesehen.

Damit ist die Gefahr einer Oligarchisierung der überörtlichen Gremien kaum zu vermeiden. Das heißt, daß bestimmte Planungseliten von der insbesondere schulischen Öffentlichkeit kaum kontrolliert werden können.

Das Hamburger Gesetz kennt ein Anhörungsrecht der von unten nach oben gewählten Eltern/Schüler/Lehrerkammern (§ 47-51 I). Niedersachsens Schulgesetz kennt nur die auf kommunaler Ebene zusammengeschlossenen Eltern- bzw. Schülerräte mit Informationsrechten gegenüber Schulaufsichtsorganen (§§ 78/65 NSchG).

Das Saarländische Gesetz sieht eine Anhörung der Landeseltern-/Landesschülervertretungen vor (§ 66); demgegenüber gewährt das Berliner Gesetz nur dem Landesschulbeirat Gelegenheit zur Stellungnahme. Die für die Kollegschulentwicklung und damit langfristig auch für die Entwicklung der Gesamtsekundarstufe II notwendige praxisnahe Curriculaentwicklung und die dafür notwendige Kooperation der Lehrer, die weitere Notwendigkeit Entscheidungskompetenzen über den schulischen Differenzierungsplan an die Schule zu verlagern, werden von allen Gesetzen nicht aufgegriffen. Insbesondere die für die Entwicklung des Kollegschulversuchs vorgesehenen regional-pädagogischen Fachgruppen werden von den entsprechenden regional-pädagogischen Ausschüssen für die Kollegschulplanung eingesetzt, und sie unterstehen über die KOSEK dem Kultusminister. Die Schule selbst wird in die curriculare Entwicklungsarbeit nicht mit einbezogen. Auch § 4 b SchVG in der Fassung vom 29. April 1975 erlaubt dazu keine Ausnahmemöglichkeiten. Vielmehr vollzieht sich insbesondere die Entwicklung und Organisation von Lernprozessen in der Kollegschule auch nach dem Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW in einem vom Kultusminister initiierten und kontrollierten Verbundsystem ohne Beteiligung der Einzelschule.

3. Die Frage der Selbständigkeit in personellen und finanziellen Angelegenheiten ist im Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW nur ganz kurz angesprochen. § 6 XIII SchMGE gewährt die Entscheidungskom-

petenz über die Verwendung der Mittel im Rahmen des etatmäßigen Verwendungszwecks; insofern liegt aber eher eine Verkürzung des nach der AKO gewährten Rechts auf Beschlußfassung über die Anforderung von Haushaltsmitteln vor. Zur Frage der Besetzung von Schulleiterstellen erhält die Schule nach dem Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW keine Mitwirkungskompetenzen. Anders ist die Regelung in Niedersachsen, wo ein Ausschuß aus zwei Mitgliedern der Gesamtkonferenz gebildet wird. Der Ausschuß hat ein Vorschlagsrecht für die Besetzung der Schulleiterstelle. Will die Schulbehörde den Bewerber nicht ernennen, so schlägt sie ihrerseits der Gesamtkonferenz zwei Bewerber zur Auswahl vor, § 31 II, IV NSchG. Darüberhinaus sieht das Niedersächsische Schulgesetz als Versuchsmöglichkeit eine kollegiale Schulleitung vor, § 34 NSchG. Nach dem Hamburger Gesetz wird für die Wahl des Schulleiters ein Findungsverfahren eingeleitet (§ 6). Nach einer Probezeit des von der Lehrerkonferenz im Anschluß vorgeschlagenen und von der Schulbehörde ernannten Bewerbers wird dieser auf Probe für zwei Jahre zum vorläufigen Schulleiter bestellt. § 9 sieht die endgültige Bestellung - befristet auf 1o Jahre - vor.

4. Die Frage der Partizipation der Betroffenen in den integrierten Entscheidungsgremien bzw. nach der Selbstorganisation in eigenen Gremien läßt sich nur beantworten, wenn zuvor kurz das Organisationsmodell für schulische Mitwirkung angesprochen wird.
Der Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW geht von einem integrierten [1] Entscheidungsgremium "der Schulkonferenz" aus, in dem die wichtigsten Entscheidungen konzentriert sind. Daneben hat der Gesetzentwurf Gruppenorgane zur Durchsetzung einseitiger Interessen geschaffen, z.B. Schülerrat, Schul-/Klassenpflegschaft, Lehrerrat/Klassenkonferenz auf schulischer und überörtlicher Ebene sowie Gruppenvertreter beim Kultusminister.
Demgegenüber hat das Niedersächsische Gesetz auf ein integriertes Entscheidungsgremium fast vollständig verzichtet, und zwar zugunsten von Gruppengremien, wobei das bedeutendste die Gesamt-(Lehrer)konferenz ist, § 25 NSchG.

---

1) In einem solchen Gremium sitzen Delegierte von Schülern, Eltern und Lehrern.

In anderen Ländergesetzen, freilich mit geringer Schüler-/Elternbeteiligung [1], ist ein integriertes Gremium geschaffen worden, dem meist nur wenige Kompetenzen eingeräumt sind (§ 14 HSchVG, § 53 Berliner Gesetz, § 47 Saarländ. Gesetz). Verschieden sind auch die den einzelnen Gremien zugestandenen Entscheidungsqualitäten. Dabei wird unterschieden zwischen Mitberatung und Mitentscheidung, oder wie es der Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW tut: Mitwirkung in den Formen von Entscheidung und Beteiligung (§ 1 SchMGE NW). Mitwirkung als Beteiligungsform wird verstanden als Anhörungs- und Anregungsrecht. Die Mitwirkungsform der Beteiligung sichert die Einflußnahme auf die zu treffende Entscheidung, sie verringert die Informationsdistanz zwischen Entscheidungs- und Beratungsorgan. Entscheidungen werden weiterhin bei einer Stelle monopolisiert, sie werden aber auf der Basis eines gemeinsamen Diskurses getroffen.

Mitwirkung als Entscheidungskompetenz geht von der Annahme aus, daß die Entscheidungsträger spezifisch informiert und qualifiziert sind, um über die betreffenden Probleme sachgerecht entscheiden zu können. Information, Kommunikation und Entscheidung fungieren als Wechselprozeß, Argumente legitimieren sich allein durch ihre Rationalität.
Eine Zwischenform ist die Entscheidung über der Entwicklung von Grundsätzen zu bestimmten Fragen, wo den ausführenden Gremien oder Einzelpersonen (Lehrern) ein mehr oder weniger großer Spielraum gelassen wird (§ 6 I 2 SchMGE NW).

Sowohl integrierte, d.h. aus allen Beteiligten zusammengesetzte Organe, als auch Gruppenorgane der jeweiligen Entscheidungsträger kennen Mitwirkung als Beteiligung und Entscheidung. [2]

---

1) Im übrigen kann die Gesamtkonferenz im Einzelfall Aufgaben auf Lehrer-/Schüler-Ausschüsse übertragen.

2) Schulkonferenz als integriertes Gremium mit Beteiligungs- und Entscheidungskompetenzen (vgl. §§ 7, 6 SchMGE NW).
Vgl. Gruppenorgane mit Beteiligungs- und Entscheidungskompetenzen §§ 56/61 NSchG.

Gegen integrierte Organe spricht insbesondere, daß es keine Kriterien für die Gewichtung einer gruppenspezifischen Beteiligung gibt. Paritäten sind immer irgendwie willkürlich. [1] Die gruppenspezifische Repräsentation in gemeinsamen Organen fördert die Gesamtwillensbildung der Institution und gefährdet die Interessenvertretung der Gruppen. Sie fördert darüberhinaus die Entstehung oligarchischer Strukturen, sie verringert die Chancen demokratischer Beteiligung und Basiskontrolle.

Die Vertretung in Gruppenorganen berücksichtigt eher, daß es unterschiedliche Interessen zwischen Lehrenden und Lernenden gibt. Dafür machen die verschieden abgestuften Beteiligungsformen der einzelnen Gruppen mit Zustimmungs-, Vorschlags- und Veto-Rechten die Willensbildung in der Schule schwierig und erschweren die Selbstverwaltung.

Nach dem Referentenentwurf NW sind beide Gremienarten vorgesehen, sowohl integrierte Gremien als auch Gruppengremien. Die wichtigsten Entscheidungsvorgänge sind in der Schulkonferenz konzentriert, ein integriertes Gremium mit 5o % Lehrerbeteiligung. Dadurch, daß sich die restlichen 5o % der Mitglieder im Verhältnis 2 : 1 auf Schüler und Eltern (jedenfalls in Sekundarstufe II) aufteilen, sind im Gegensatz zu anderen Gesetzen Partizipationsmöglichkeiten von Schülern und Eltern stark ausgebaut. [2] Eine Beschränkung der Gremienarbeit findet aber durch die starke Stellung der Schulleitung statt. Die Schulleitung ist monokratisch direktorial. [3] Zwar wird die ausführende Funktion des Schulleiters betont (§ 12 SchMGE NW). Ihm ist aber die Eilkompetenz übertragen. Ferner hat er ein Beanstandungsrecht mit Suspensiveffekt. Gemäß eines neu zu fassenden § 2o I SchVG (§ 19 SchMGE NW) vertritt er als Vorgesetzter aller an der Schule

---

1) Zu einer funktionsgerechten Aufteilung der Paritäten vgl. Hochschulurteil des BVerfG in E 35, 124 ff.

2) Vgl. etwa § 25 NSchG, der wie schon erwähnt, die Gesamtkonferenz als zentrales schulisches Entscheidungsorgan ausgeschaltet, in dem Schüler und Eltern nur zurückhaltend vertreten sind. Ähnlich §§ 13, 17 Berliner Gesetz: beratendes Stimmrecht von Schülern und Eltern. Desgleichen §§ 8, 11 ff. Saarländisches Schulgesetz.

3) Anders das Niedersächsische Schulgesetz, das zumindest Schulversuche mit einer kollegialen Leitung zuläßt, § 34 NSchG. § 3o NSchG sieht ein Weisungsrecht nur zur Ausführung von Konferenzbeschlüssen und zur Einhaltung der Schulordnung vor.

tätigen Personen die Schule nach außen. Er trägt die Verantwortung für die Verwaltung. Er steht in seiner Stellung praktisch auf einer Stufe mit der Schulkonferenz. Der insgesamt starken Stellung korrespondiert keine Ausweitung der Beteiligungsrechte der Lehrer an der Bestellung des Schulleiters. Lehrerorgane als Gruppenvertretungsorgane sind die Lehrerkonferenz und die Klassenkonferenz. Die Lehrerkonferenz ist eher mit Beratungsrechten ausgestattet, während die Klassenkonferenz die wichtigen Versetzungsentscheidungen trifft. Leistungsbeurteilungen verbleiben allerdings im Verantwortungsbereich des einzelnen Lehrers (§§ 7, 8 SchMGE NW). Elternvertretung als Gruppenvertretung findet in der Klassen- und Schulpflegschaft statt. Beide Vertretungen haben nur Beteiligungsrechte: insbesondere bei Leistungsbeurteilungen, Auswahl von Lehrmitteln, Anwendung von Richtlinien, Lehrplänen, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Weiter sind Unterrichtsbesuch und Elternsprechtag vorgesehen. § 1o VIII, IX SchMGE NW.

Eine ähnliche Regelung findet sich in Niedersachsen: Der Lehrer hat Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenelternschaften zu erörtern. Bei der Schülergruppenvertretung in Nordrhein-Westfalen ist die Regelung aus dem bereits bestehenden SMV-Erlaß, insbesondere die Einrichtung des Verbindungslehrers übernommen worden. [1)]

Im Berliner Schulgesetz und entsprechend im Saarländischen Schulgesetz sind die Empfehlungen der Bildungskommission [2)] weitgehend eingearbeitet worden: Die Schüler sind, ihrem Alter entsprechend, über Unterrichtsplanung ihrer Lehrer zu informieren und im Rahmen der geltenden Bestimmungen an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen. In Fragen der Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen ist dem Schüler Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Soweit Vorschläge keine

---

1) Vgl. auch die zurückhaltende Regelung des Niedersächsischen Schulgesetzes, § 61 III/IV.

2) Desgl. Deutscher Bildungsrat, Partizipation A 91 ff.

Berücksichtigung finden, sollen den Schülern die Gründe genannt werden (§§ 26 I Berliner Gesetz; § 21 I Saarl. Gesetz).

Derartige Rechte können die Schülervertreter nach dem Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW allerdings in der Schulkonferenz geltend machen, bzw. es nehmen Schüler an den Sitzungen der Klassenkonferenzen mit beratender Stimme teil.

Die repräsentative Organisationsform der Schülervertretungen wurde beibehalten: Schülersprecher und Schülervertretung (Schülerrat) gehen nicht aus allgemeinen, direkten Wahlen hervor, sondern werden von den Klassensprechern kraft ihres Amtes gebildet. Die Schülerschaft tritt also hier nur parzelliert in Erscheinung. Auch die Vertreter für die Schulkonferenzen werden nicht von der Schülergesamtheit gewählt. [1)]

Der Gesetzentwurf NW stellt weiterhin klar (§ 11 I SchMGE NW), daß der Auftrag der Schülermitverwaltung auf die Schule beschränkt ist und kein allgemeines, mithin auch kein politisches Mandat umfaßt (so auch § 28 III Berliner Schulverfassungsgesetz). Die politische Aktivierung von Schülergruppen wird im Referentenentwurf NW überhaupt nicht geregelt, obwohl gerade hier eine Möglichkeit dazu bestanden hätte. Andere Gesetze regeln die politische Aktivität eher vorsichtig (vgl. § 43 II Hamburger Schulgesetz). Überörtliche Zusammenschlüsse der Schülermitverwaltung auf Landesebene werden in § 2 SchMGE NW lediglich erwähnt.

7.3.4 Resümee

Insgesamt läßt sich durch die Kombination von Gruppen- und Integrationsgremien im Schulmitwirkungsgesetzentwurf NW von einem Kooperationsmodell sprechen. In Gruppengremien kann die Artikulation unterschiedlicher Interessen gelingen, die ein integriertes

---

1) § 11, II 3 SchMGE NW - Aufgaben des Schülerrats vgl. hierzu die ähnlichen Regelungen in: § 56 NSchG; § 32 Berliner Schulgesetz; § 28 Saarländisches Schulgesetz; § 4o Hamburger SchVG.
Vgl. aber alternativ die Möglichkeit einer Wahl der Mitglieder des Schülerrats in § 4o II Bremer Schul-Gesetz-Entwurf vom Juli 1973 durch die Gesamtschülerschaft.

Gremium in einem verbindlichen Diskussions- und Handlungszusammenhang rational entscheiden kann. Die starke Stellung der Schulleitung und die permanente Bedrohung der freien Entscheidungstätigkeit schulischer Mitbestimmungsorgane durch umfassende Schulaufsichtsmaßnahmen läßt einen solchen Kooperationszusammenhang allerdings kaum entstehen. Zudem fehlen den Mitbestimmungsorganen wichtige Entscheidungsgegenstände, wie z.B. curriculare Selbständigkeit im Rahmen vorgegebener Richtlinien [1], selbständig gewählte kollegiale Schulleitung auf Zeit, eigenständige Gruppenvertretungen mit Entscheidungskompetenzen, Umwandlung der Schulaufsicht in ein Kooperationsorgan. Vor allem für das zentrale Anliegen der Kollegschulentwicklung, nämlich Entwicklung und Erprobung von Curricula für Schwerpunktbereiche, obligatorischen Bereich und im Wahlbereich, läßt das zu erwartende Mitbestimmungsgesetz keinen Raum.
Es fehlt die gesetzlich eingeräumte Möglichkeit, im Rahmen von Richtlinien schulische Entwicklungsgruppen zur Erarbeitung von verbindlichen Curricula einzusetzen. Neben Teilhaberechten an den Entscheidungen der Einzelschule fehlt die Möglichkeit, auf zentraler Ebene in den Entwicklungsprozeß von Curricula einzugreifen. Es bleibt im Kollegschulbereich bei dem, dem Kultusminister unterstellten hierarchischen Verbundsystem, wo die konkreten schulischen Erfahrungen nur über regional-pädagogische Fachgruppen bzw. im Rahmen der Lehrerbildung in die Weiterbildung des Schulversuchs eingehen. Die Mitbestimmungsregelung des Entwurfs kann in dieser Form nicht die notwendigen Partizipations- und Entscheidungsräume geben, die vor allem den hohen bildungspolitischen Reformansprüchen des Kollegschulversuchs gerecht werden.

Einen wichtigen Schritt in Richtung auf eine über einen teilweise autonomen Gestaltungsraum verfügende Schule macht das niedersächsische Gesetz, dem zwar eine größere Beteiligung von Schülern

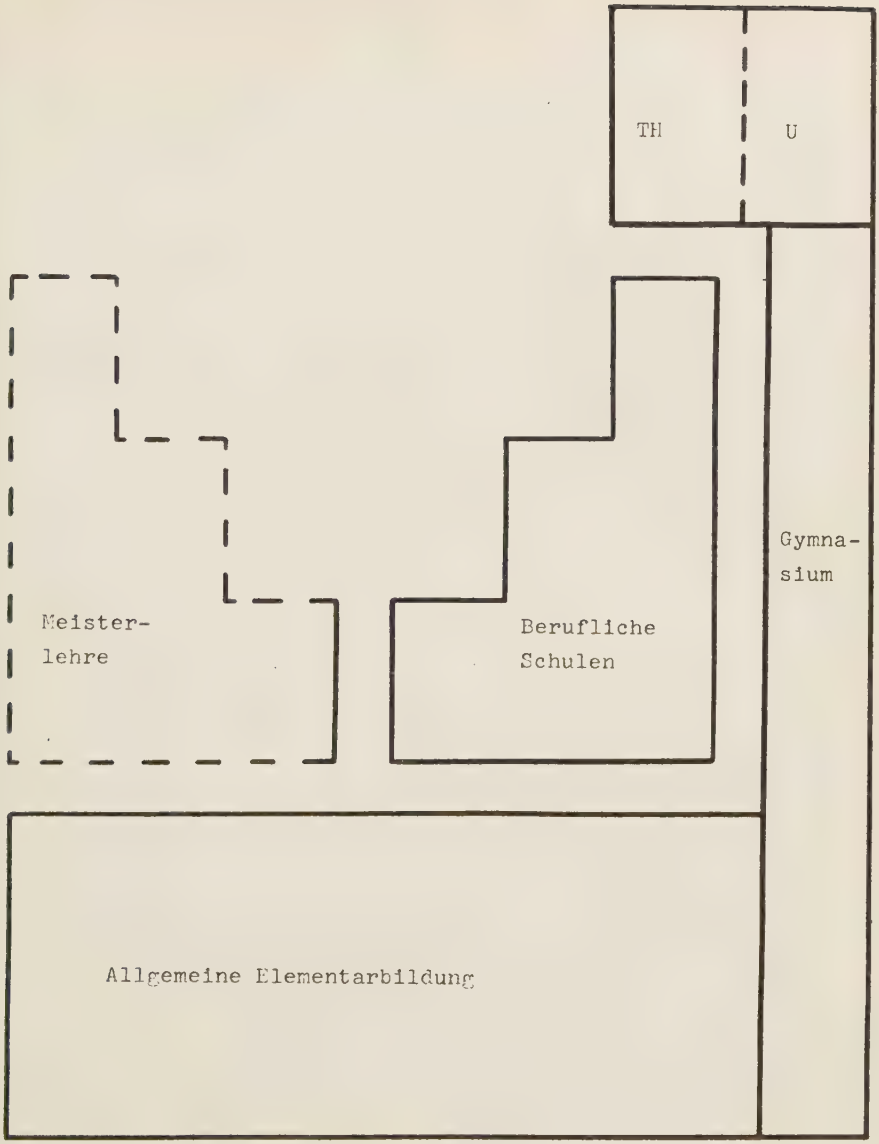
---

1) Vgl. Beispiele einer Curriculumentwicklung auf Schulebene, Girschner, S. 847; Bildungsrat-Empfehlung A/8 f.

und Eltern in wichtigen schulischen Fragen noch fehlt, das aber als erstes Gesetz den Versuch einer Abgrenzung von dezentralen und zentralen Entscheidungen geht und in diesem Rahmen der Einzelschule gerade auch im Bereich der Unterrichtsgestaltung echte Selbstverwaltungsrechte einräumt. Freilich bleibt auch in diesem Gesetz die Frage nach dem Verhältnis der Erarbeitung von Rahmenrichtlinien und pragmatischer Curriculumentwicklung unbeantwortet.

8. A n h a n g - Anlagen I - XVI

Anlage I



Strukturmerkmale des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert

nach Kell: Berufsbildung, S. 33

Schwerpunkt	SP 4: Elektrotechnik			
Grundbildung	elektrotechnische Grundbildung			
Fachabschl. A Akzentuierungen	Energietechnik		Nachrichtentechnik	
Schwerpunkt-profile	zum Beispiel: 4.2. 1 Elektromaschinenwickler 4.3. 2 Elektromaschinenmonteur 4.3. 3 Elektroanlageninstallateur 4.3. 4 Energieanlagenelektroniker 4.3. 5 Elektrogerätemechaniker 4.3. 6 Energiegeräteelektroniker 4.3.14 Elektromaschinenbauer 4.3.15 Elektromechaniker		zum Beispiel: 4.3. 7 Fernmeldeinstallateur 4.3. 8 Fernmeldeelektroniker 4.3. 9 Nachrichtengerätemechaniker 4.3.1o Feingeräteelektroniker 4.3.11 Funkelektroniker 4.3.12 Informationselektroniker 4.3.13 Büromaschinenmechaniker 4.3.16 Fernmeldemechaniker 4.3.17 Radio- und Fernsehtechniker 4.3.18 Fernmeldehandwerker	
Fachabschl. B Akzentuierungen	ohne Akzentuierung	Energietechnik	Nachrichtentechnik	Elektronik
Schwerpunkt-profile	zum Beispiel: Allg. E-Technik (SB) 4.2.2 Elektro-assistent 4.2.3 Elektro-techniker	4.2.4 Energietechniker (BB)	Tonfrequenztechnik (SB) 4.2.7 Tontechniker (BB) 4.2.5 Nachrichten-techniker	4.2.6 Elektrotechniker (BB)
Anschluß-profile	zum Beispiel: Mathematik (SB) — 1.2. 1 Mathematisch-technischer Assistent (BB/SB) Physik (SB) — 2.2.12 Physikotechniker (BB) Musik (SB) — 5.2. 4 Meß- und Regeltechniker (BB)			
Aufnahme-profile	zum Beispiel: 13.3.1o Datenverarbeitungskaufmann 2.3.16 Physiklaborant 8.3. 2 Kraftfahrzeugelektriker 15.3.42 Orgelbauer			

Anlage II

Leistungsbewertung nach dem Punkt - Kredit - System

Tabelle 1:

Berechnung der Punkte für Kurse und Prüfungen

Note	Punktzahl für 1 Wochenstunde	Punktzahl für 1 Prüfungsleistung
sehr gut	6	6o
gut	5	5o
befriedigend	4	4o
ausreichend	3	3o
mangelhaft	2	2o
ungenügend	o - 1	o - 1o

Punktzahl für Kurse aus Wahlbereich und obligatorischem Bereich

= Punktzahl für 1 Wochenstunde
x Zahl der Wochenstunden x 1.

Punktzahl für Kurse aus Schwerpunktprofil

= Punktzahl für 1 Wochenstunde
x Zahl der Wochenstunden x 2.

Gesamtzahl der Punkte =

Summe der Punkte für alle anrechenbare Kurse
+ Summe der Punkte für Prüfungsleistungen

Tabelle 2:

Anrechenbare Kurse; Höchst- und Mindestpunktzahlen; Verweildauer

Qualifikation	Anrechenbare Stunden			Punkte				Verweildauer in Trimestern	
				Höchstzahl	Mindestzahl				
	Schwerpkt.-Profil	Obligat. Bereich	Wahlbereich		Insgesamt	Schwerpkt.-Profil	Obligat. Bereich	Normal	Möglich
1 Studienqualifik.									
11 Allg. H. R.	120	60	60	2 400	1 200	720	180	9	6 - 12
12 Fach H.R.	80	40	40	1 680	840	480	120	6	4 - 8
2 Berufsqualifik.									
21 Duales System	40	20	20	960	480	240	60	3 (-4)	2 - 5
22 Stufenausb.	67	33	33	1 440	720	400	100	5	4 - 7
23 Vollzeitsch.	80	40	40	1 680	840	480	120	6	4 - 8
3 Berufsvorbereitung									
31 + Sek.Abschl. I	80	40	40	1 680	840	480	120	6	4 - 8
32 nach Sek.Ab. I	80	40	40	1 680	840	480	120	6	4 - 8
4 Berufsbefähigende Ausbildungsgänge	40	20	20	960	480	240	60	3	2 - 4

Tabelle 3:

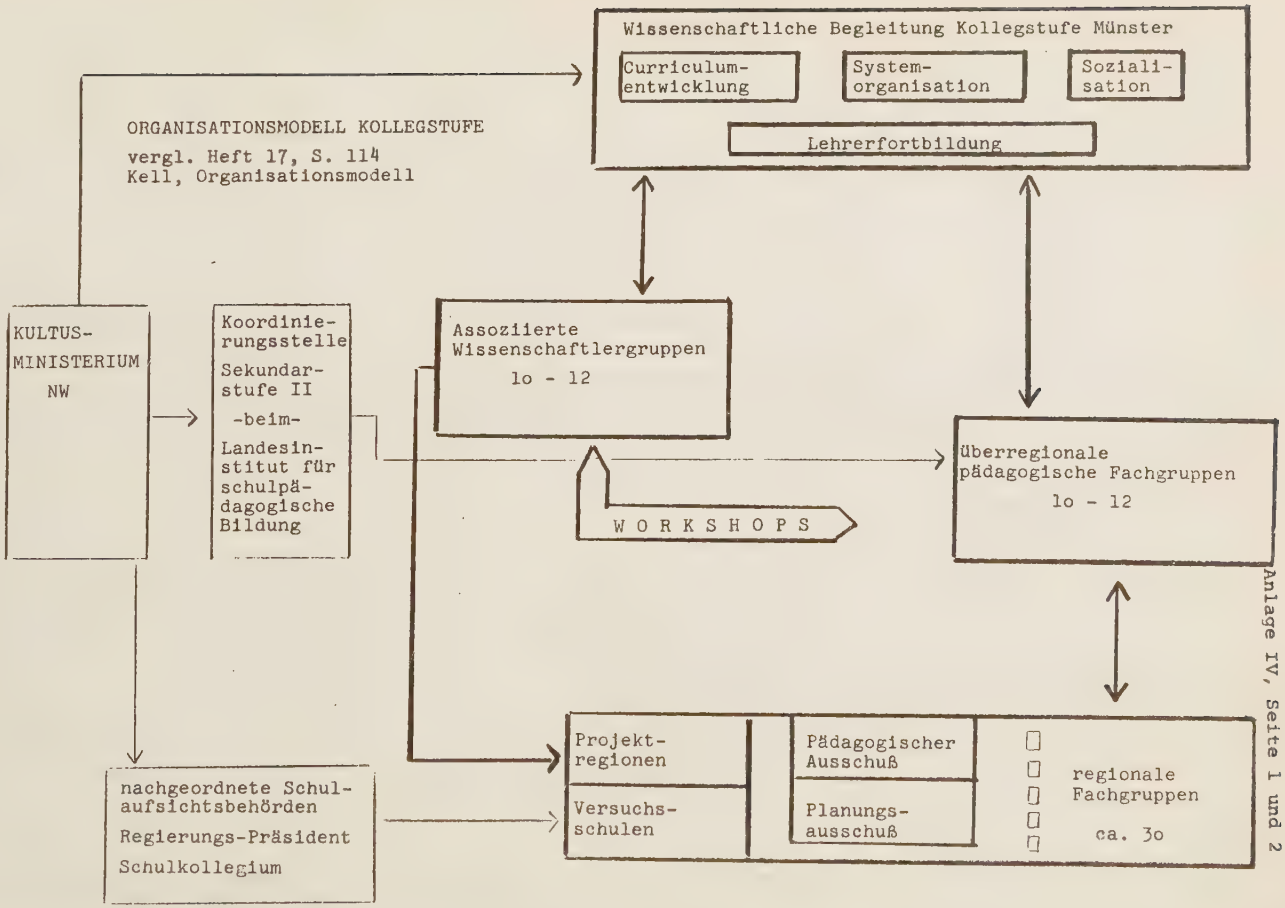
Nachholen der Fachoberschulreife / des Sekundarabschlusses I

	1. Ausbildungsgänge, die den Sekundarabschluß I vermitteln	2. Anrechnung von Teilen aus Ausbildungsgängen + Ergänzungskurse	3. Schwerpunktprofil "Sekundarabschluß I"
Mindestpunktzahl	Mindestpunktzahl des entsprechenden Profils	Aus Wahlbereich Ma 36 Ma 36 En 36 Naturw. 36 Deutsch 36	Math. 9o Engl. 9o Deutsch 9o Naturwissensch./ berufsfeldbez. Technologie 9o

Tabelle 4:

Gegenüberstellung für Qualifikation "Allg. Hochschulreife" nach Punktsystem der KMK und Punktsystem der Kollegstufe

Bisherige Note	Punktsystem der KMK	Punktsystem der Kollegstufe
sehr gut	1 o8o	2 4oo
gut	84o	2 ooo
befriedigend	6oo	1 6oo
ausreichend	36o	1 2oo
mangelhaft	12o	8oo
ungenügend	o	o - 4oo



Anlage IV, Seite 1 und 2

Legende (zur Organisationsskizze der Einrichtungen des Modellversuchs)

gelb: Beratungskompetenz

grün: Anordnungskompetenz

gegenseitiger Austausch von Information und Erfahrungen

grün: Weisungsbefugnis

gelb: einseitige Beratungsfunktion

Tabelle 1

Schüler bzw. Studierende an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Bundesgebiet von 1965 bis 1972

Schulart	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971[1]	1972[2]
Grund- und Hauptschulen	5 607 376	5 710 923	5 755 496	5 886 842	6 112 327	6 359 300	6 494 243	6 478 003
Sonderschulen	182 415	198 833	228 290	256 050	290 846	319 430	344 094	362 945
Realschulen	539 181	590 028	694 494	760 980	826 201	851 093	896 873	961 300
Gymnasien	957 871	1 038 141	1 194 437	1 270 972	1 352 065	1 382 244	1 430 862	1 544 114
Gesamtschulen	-	-	-	-	-	-	61 492	130 435
zusammen	7 286 843	7 537 925	7 872 717	8 174 844	8 581 439	8 912 067	9 227 564	9 476 797
Abendrealschulen	4 139	5 225	6 495	7 696	8 398	8 800	8 994	7 620
Abendgymnasien	7 257	7 552	8 227	8 808	9 361	9 958	11 162	14 355
Kollegs	3 437	3 847	4 278	4 792	5 709	6 362	8 485	7 773
zusammen	14 833	16 624	19 000	21 296	23 468	25 120	28 641	29 748
Berufsschulen	1 780 044	1 747 444	1 780 205	1 754 765	1 631 920	1 599 840	1 577 266	1 618 493
Berufsaufbauschulen	52 999	56 280	57 529	60 040	51 625	40 382	37 758	35 159
Berufsfachschulen	167 546	176 095	199 222	204 111	203 630	205 022	219 861	230 730
Fachoberschulen, Fachgymnasien	-	-	-	-	-	58 973	98 135	115 502
Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens	145 914	150 687	158 650	166 873	178 270	163 764	180 105	193 817
zusammen	366 459	383 062	415 401	431 024	433 525	468 141	535 859	575 208
insgesamt	9 448 179	9 685 055	10 087 323	10 381 929	10 670 352	11 005 168	11 369 330	11 700 246

1) Vorläufige Zahlen
2) Erste vorläufige Zahlen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistische Landesämter und Berechnungen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft

Anlage V

Tabelle 2

Die Schülerbestände in absoluten Zahlen
1973 und 1974

	1961	1971	1972	1973	1974[8]
Grundschulen[1) 2)]	5 279 804	4 192 704	4 217 595	4 163 196[9]	4 100 000
Hauptschulen[3) 4)]		2 264 498	2 271 643	2 280 887	2 300 000
Sonderschulen[1) 5)]	145 815	345 260	364 299	378 121	385 000
Realschulen[4) 6)]	444 539	915 301	981 080	1 068 911	1 100 000
Gymnasien[4)]	852 575	1 464 001	1 591 396	1 676 217	1 800 000
Integrierte Gesamtschulen	-	44 667	95 896	121 000	143 000
Schulformunabhängige Orientierungsstufe	-	-	-	79 011	-
Abendrealschulen	1 676	8 994	9 713	10 842	11 200
Abendgymnasien	6 139	11 057	12 269	13 522	13 800
Kollegs	1 436	7 227	7 624	7 935	8 100
Schüler insgesamt	6 731 984	9 253 709	9 551 515	9 799 642	9 861 000
Wohnbevölkerung insgesamt[7)]	56 589 100	61 502 503	61 809 000	62 101 000	
darunter vH Schüler	11,9	15,0	15,5	15,8	

1) Ohne Schulkindergärten.
2) Ohne Sonderschulklassen
3) Ohne Aufbauklassen.
4) Ab 1971 ohne integrierte Gesamtschulen.
5) Einschließlich Sonderschulklassen an Grund- und Hauptschulen.
6) Einschließlich Aufbauklassen an Hauptschulen.
7) Stand jeweils 31. 12.
8) Vorläufige Ergebnisse, abgerundet.
9) Einschließlich Vorschulklassen an Schulen

Quelle: KMK-Dokumentation Nr. 39, a.a.O., S. X und KMK-Mitteilungen und Informationen Nr. 5/74 vom 29. 11. 1974 und Nr. 2/75 vom 14. 3. 1975[1)]

1) vergl. 6. Bericht der Arbeitsgruppe Bedarfsfeststeßlung
Schüler-Klassen-Lehrer 1961 - 1972
I. Allgemeinbildende Schulen
Herausgeber: ständige Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland,
Dokumentation Nr. 39 vom November 1973

Tabelle 3

Schüler in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien
- Relativer Schulbesuch - Strukturquoten -

	1961	1971	1972
Hauptschulen[1) 2)]			
Bevölkerung im Alter von 11 bis unter 16 Jahre	3 711 2oo	4 491 6o7	4 642 5oo
darunter Schüler Anzahl	-	2 264 498	2 271 643
je 1 ooo der Bevölkerung	-	5o4	489
Realschulen[2) 3)]			
Bevölkerung im Alter von 11 bis unter 17 Jahre	4 275 4oo	5 3o8 92o	5 493 7oo
darunter Schüler Anzahl	444 539	915 3o1	981 o8o
je 1 ooo der Bevölkerung	1o4	172	179
Gymnasien[2) 4)]			
Bevölkerung im Alter von 11 bis unter 2o Jahre	6 615 ooo	7 762 971	7 958 8oo
darunter Schüler Anzahl	852 575	1 464 ool	1 591 396
je 1 ooo der Bevölkerung	129	189	2oo

1) Ohne Aufbauklassen.

2) Ab 1971 ohne integrierte Gesamtschulen.

3) Ohne Abendschulen; einschließlich Aufbauklassen an Hauptschulen.

4) Ohne Abendgymnasien und Kollegs.

Quelle: KMK-Dokumentation Nr. 39, a. a. O., S. XII.

Tabelle 4

Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Schulabschluß des Familienvorstandes[1)]

Ergebnis des Mikrozensus Juli 1972

Schulgattung	Geschlecht des Schülers	Schüler insgesamt		Allgemeinbildender Schulabschluß des Familienvorstandes		
				Hauptschule/ ohne Angabe	Realschule	Fachhochschul- oder Hochschulreife (Abitur)
		1 000		%		
Insgesamt						
Grund-/Hauptschule	männlich	3 596	100	83,6	10,1	6,4
	weiblich	3 341	100	83,8	9,8	6,4
	zusammen	6 937	100	83,7	9,9	6,4
Realschule	männlich	511	100	78,1	17,4	(4,5)
	weiblich	567	100	77,4	17,3	(5,3)
	zusammen	1 078	100	77,7	17,3	4,9
Gymnasium	männlich	855	100	48,5	23,2	28,3
	weiblich	648	100	42,3	25,3	32,4
	zusammen	1 503	100	45,8	24,1	30,1
Insgesamt	männlich	4 962	100	77,0	13,1	10,0
	weiblich	4 556	100	77,1	12,9	9,9
	zusammen	9 518	100	77,0	13,0	9,9
darunter 10- bis unter 15-jährige Schüler						
Grund-/Hauptschule	männlich	1 604	100	89,8	6,9	3,2
	weiblich	1 533	100	90,3	6,9	(2,8)
	zusammen	3 137	100	90,1	6,9	3,0
Realschule	männlich	333	100	80,5	15,6	(3,9)
	weiblich	376	100	79,0	16,8	(4,3)
	zusammen	709	100	79,7	16,2	(4,1)
Gymnasium	männlich	447	100	48,1	22,8	29,1
	weiblich	382	100	43,7	23,0	33,2
	zusammen	829	100	46,1	22,9	31,0
Zusammen	männlich	2 384	100	80,7	11,1	8,2
	weiblich	2 291	100	80,7	11,2	8,1
	zusammen	4 675	100	80,7	11,2	8,1

1) Zahlenangaben, die aus weniger als 50 erfaßten Fällen berechnet wurden, sind wegen eines möglichen Stichprobenfehlers in Klammern () gesetzt.

Quelle: WiSta, H 5/74, S. 335

Anlage VIII

Tabelle 5

Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach beruflichem Ausbildungsabschluß des Familienvorstandes[1]

Ergebnis des Mikrozensus Juli 1972

Schulgattung	Geschlecht des Schülers	Schüler insgesamt		Berufsausbildung des Familienvorstandes			
				Keinen beruflichen Ausbild.-Abschl./ohne Angabe	Lehre/ Praktikum	Meister/ Techniker/ Fachschule	Fachhochschule/ Hochschule
		1 000		%			
		Insgesamt					
Grund-/ Hauptschule	männlich	3 596	100	27,4	57,6	10,0	4,9
	weiblich	3 341	100	29,0	55,9	10,1	5,1
	zusammen	6 937	100	28,2	56,8	10,0	5,0
Realschule	männlich	511	100	20,0	59,7	16,2	(4,1)
	weiblich	567	100	21,3	61,4	13,4	(3,9)
	zusammen	1 078	100	20,7	60,6	14,7	(4,0)
Gymnasium	männlich	855	100	10,2	48,8	17,7	23,4
	weiblich	648	100	12,0	43,2	15,1	29,6
	zusammen	1 503	100	11,0	46,4	16,6	26,1
Insgesamt	männlich	4 962	100	23,7	56,3	12,0	8,0
	weiblich	4 556	100	25,7	54,7	11,2	8,4
	zusammen	9 518	100	24,6	55,2	11,6	8,2
darunter 10- bis unter 15-jährige Schüler							
Grund-/ Hauptschule	männlich	1 604	100	34,0	55,8	8,0	(2,2)
	weiblich	1 533	100	35,4	54,6	7,7	(2,3)
	zusammen	3 137	100	34,7	55,2	7,8	2,3
Realschule	männlich	333	100	19,5	61,9	15,3	(3,3)
	weiblich	376	100	21,0	62,0	13,6	(3,5)
	zusammen	709	100	20,3	61,9	14,4	(3,4)
Gymnasium	männlich	447	100	(7,2)	50,8	17,7	24,4
	weiblich	382	100	(9,9)	40,8	18,1	31,2
	zusammen	829	100	8,4	46,2	17,9	27,5
Zusammen	männlich	2 384	100	27,0	55,7	10,8	6,5
	weiblich	2 291	100	28,8	53,5	10,4	7,3
	zusammen	4 675	100	27,9	54,6	10,6	6,9

1) Zahlenangaben, die aus weniger als 50 erfaßten Fällen berechnet wurden, sind wegen eines möglichen Stichprobenfehlers in Klammern () gesetzt.

Quelle: WiSta, H. 5/74, S. 335.

Anlage IX

Tabelle 6

Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach beruflicher Stellung des Familienvorstandes[1]

Ergebnis des Mikrozensus Juli 1972

Schulgattung	Geschlecht des Schülers	Schüler insgesamt		Berufliche Stellung des Familienvorstandes: Selbst. Landwirt/ Mith.Fam. Angehörig.	Sonstiger Selbständiger	Beamter/ Richter	Angestellter	Gelernter und Facharbeiter	Sonstiger Arbeiter	Nichterwerbstätiger/ohne Angabe
		1 000		%						
				Insgesamt						
Grund-/ Hauptschule	männlich	3 596	100	5,6	9,0	7,6	20,0	28,8	24,1	4,8
	weiblich	3 341	100	6,0	8,8	7,1	19,8	27,4	25,5	5,5
	zusammen	6 937	100	5,8	8,9	7,4	19,9	28,1	24,8	5,1
Realschule	männlich	511	100	(3,3)	14,7	10,0	23,5	25,6	18,2	(4,7)
	weiblich	567	100	(7,1)	14,8	10,1	25,6	22,6	15,9	(4,1)
	zusammen	1 078	100	5,3	14,7	10,0	24,6	24,0	17,0	(4,4)
Gymnasium	männlich	855	100	(3,9)	18,6	17,3	37,2	12,6	6,0	(4,4)
	weiblich	648	100	(4,0)	21,5	17,6	36,1	11,0	(4,6)	(5,2)
	zusammen	1 503	100	3,9	19,8	17,4	36,7	11,9	5,4	4,8
Insgesamt	männlich	4 962	100	5,1	11,2	9,6	23,3	25,7	20,4	4,7
	weiblich	4 556	100	5,8	11,4	8,9	22,9	24,4	21,3	5,3
	zusammen	9 518	100	5,4	11,3	9,3	23,1	25,1	20,8	5,0
				darunter 10- bis unter 15-jährige Schüler						
Grund-/ Hauptschule	männlich	1 604	100	6,9	7,5	5,9	14,5	30,2	29,1	6,0
	weiblich	1 533	100	6,8	7,0	4,5	14,9	29,2	30,5	7,0
	zusammen	3 137	100	6,9	7,3	5,2	14,7	29,7	29,8	6,5
Realschule	männlich	333	100	(3,9)	(14,1)	(9,0)	22,2	25,2	21,0	(4,5)
	weiblich	376	100	(7,2)	14,1	(9,8)	23,4	25,3	16,0	(3,2)
	zusammen	709	100	(5,6)	14,1	9,4	24,5	25,2	18,3	(3,8)
Gymnasium	männlich	447	100	(3,1)	18,6	16,1	40,5	13,9	(5,6)	(2,2)
	weiblich	382	100	(4,2)	22,0	17,3	35,9	(12,0)	(5,2)	(3,4)
	zusammen	829	100	(3,6)	20,1	16,6	38,4	13,0	(5,4)	(2,8)
Zusammen	männlich	2 384	100	5,8	10,5	8,2	20,5	26,4	23,5	5,1
	weiblich	2 291	100	6,4	10,7	7,5	20,0	25,7	23,9	5,8
	zusammen	4 675	100	6,1	10,6	7,9	20,2	26,1	23,7	5,4

1) Zahlenangaben, die aus weniger als 50 erfaßten Fällen berechnet wurden, sind wegen eines möglichen Stichprobenfehlers in Klammern () gesetzt.

Quelle: WiSta, H. 5/74, S. 336.

Anlage X

Tabelle 7

Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Nettoeinkommen des Familienvorstandes[1]
Ergebnis des Mikrozensus Juli 1972

Schulgattung	Geschlecht des Schülers	Schüler insgesamt		Monatliches Nettoeinkommen des Familienvorstandes von...bis unter...DM				
				unter 1 000	1 000 - 1 400	1 400 - 1 800	1 800 und mehr	Selbständ. Landw./Mith. Fam.Angeh./ ohne Angabe
		1 000		%				
		Insgesamt						
Grund-/ Hauptschule	männlich	3 596	100	25,8	38,2	16,3	12,9	6,8
	weiblich	3 341	100	24,6	40,3	15,3	12,8	7,0
	zusammen	6 937	100	25,2	39,3	15,8	12,8	6,9
Realschule	männlich	511	100	24,1	38,6	19,2	14,1	(4,1)
	weiblich	567	100	18,9	39,0	19,0	15,0	(8,1)
	zusammen	1 078	100	21,3	38,8	19,1	14,6	6,2
Gymnasium	männlich	855	100	12,4	23,9	17,9	41,3	(4,6)
	weiblich	648	100	9,7	21,0	19,4	44,9	(4,9)
	zusammen	1 503	100	11,2	22,6	18,6	42,8	4,7
Insgesamt	männlich	4 962	100	23,3	35,8	16,9	17,9	6,1
	weiblich	4 556	100	21,8	37,4	16,4	17,6	6,8
	zusammen	9 518	100	22,6	36,6	16,6	17,8	6,5
		darunter 10- bis unter 15-jährige Schüler						
Grund-/ Hauptschule	männlich	1 604	100	28,9	40,3	13,8	8,7	8,3
	weiblich	1 533	100	29,0	40,8	13,6	8,5	8,1
	zusammen	3 137	100	29,0	40,5	13,7	8,6	8,2
Realschule	männlich	333	100	24,9	39,9	16,8	(13,2)	(5,1)
	weiblich	376	100	17,6	40,7	20,5	13,3	(8,0)
	zusammen	709	100	21,0	40,3	18,8	13,3	(6,6)
Gymnasium	männlich	447	100	(10,5)	26,2	17,0	43,2	(3,1)
	weiblich	382	100	(8,6)	20,4	22,0	44,5	(4,5)
	zusammen	829	100	9,7	23,5	19,3	43,8	(3,7)
Zusammen	männlich	2 384	100	24,9	37,6	14,8	15,8	6,9
	weiblich	2 291	100	23,7	37,4	16,2	15,3	7,5
	zusammen	4 675	100	24,3	37,5	15,5	15,6	7,2

1) Zahlenangaben, die aus weniger als 50 erfaßten Fällen berechnet wurden, sind wegen eines möglichen Stichprobenfehlers in Klammern () gesetzt.

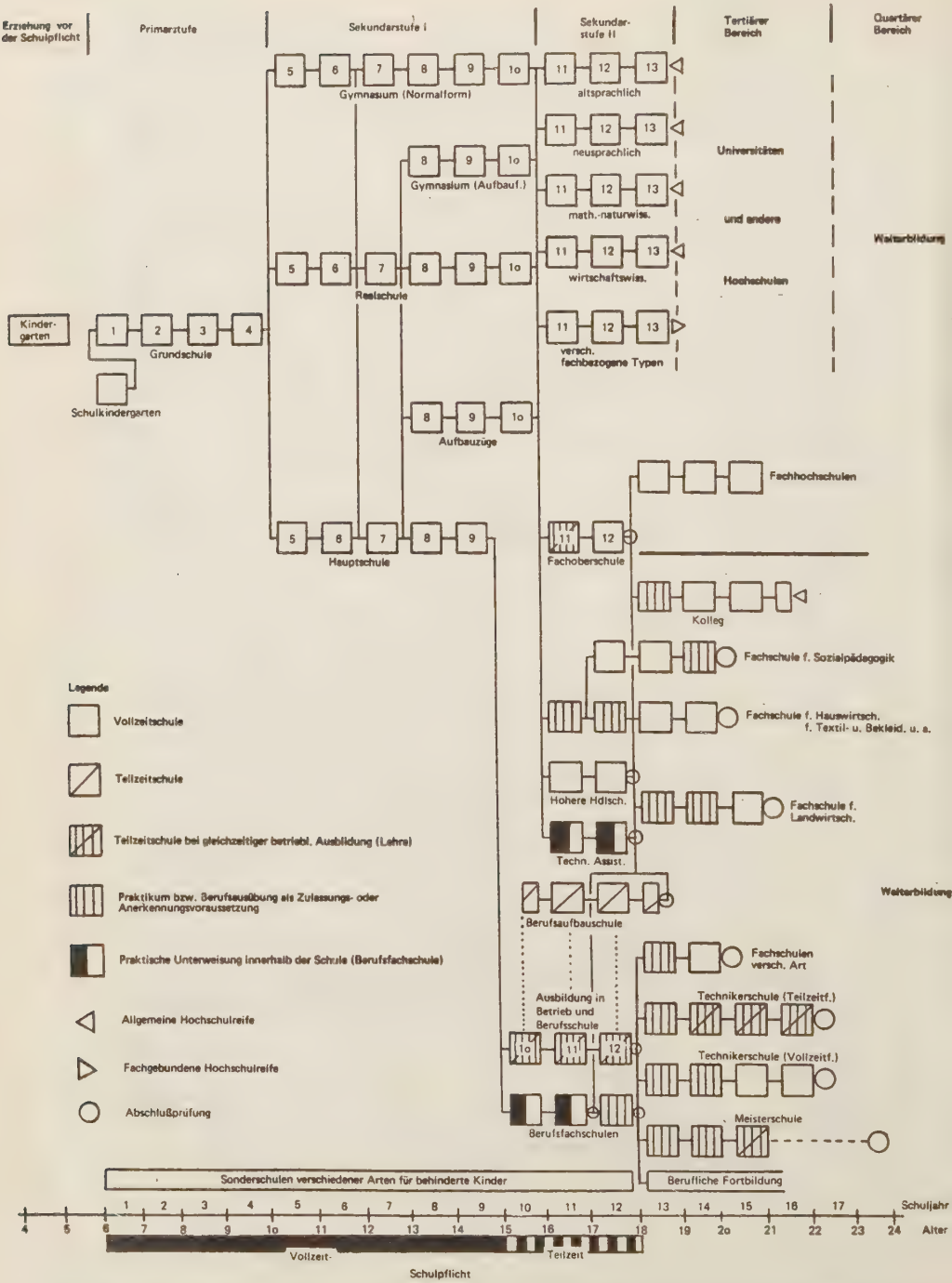
Quelle: WiSta, H. 5/74, S. 337.

Anlage XI

Skizze 8

Struktur des Bildungswesens (Stand 1970)

Anlage XII



(aus: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, S. 299; abgeändert im Bereich der Fachhochschulen und der Technikerschulen) zitiert nach Kell, Berufsbildung, a. a. O., S. 36

Tabelle 9

Berufsschulen, Berufsaufbauschulen und Berufliche Gymnasien in der BRD in 1972[1)]

Bundesländer -Schulen -Schüler in 1000	Schleswig-Holstein	Hamburg	Niedersachsen	Bremen	Nordrhein-Westf.	Hessen	Rheinland-Pfalz	Baden-Württemberg	Bayern	Saarland	Berlin (West)	Bundesgebiet
Berufsschulen												
Schulen insgesamt	53	42	167	22	309	112	77	361	310	44	40	1 537
Schüler insgesamt	62,0	37,2	181,9	23,9	475,1	136,7	114,7	241,1	277,3	34,2	31,2	1 615,3
Schüler weiblich	26,1	15,3	76,7	9,3	197,0	58,9	48,5	98,0	116,5	13,3	12,8	672,4
Berufsaufbauschulen												
Schulen insgesamt	25	-	93	.	-	59	58	54	117	25	-	431
Schüler insgesamt	1,0		3,3	0,7		2,9	3,6	3,1	14,9	3,1		32,6
Schüler weiblich	0,1		0,2	0,3		0,3	0,5	0,7	3,8	0,8		6,7
Berufliche Gymnasien												
Schulen insgesamt	30	.	38	.	.	27	.	124[2)]	-	.	-	219
Schüler insgesamt	4,0	.	4,4	.	.	3,7	.	18,4[2)]		.		30,5
Schüler weiblich	1,5	.	2,1	.	.	1,3	.	6,3		.		11,2

1) Die Übersicht wurde nach den länderweise vorab zur Verfügung gestellten Angaben der Statistischen Landesämter und anderer zuständiger Stellen gebildet

2) Einschl. Technische Oberschulen

Summenspalte ist teilweise nicht vollständig, wegen evtl. fehlender Angaben der Bundesländer.

Anlage XIII

G E S C H Ä F T S O R D N U N G

für die Ausschüsse des Kollegschulversuchs im Kreis Lüdenscheid

Aufgrund der zwischen dem Kreis Lüdenscheid und den Städten Plettenberg, Altena und Werdohl abgeschlossenen öffentlich-rechtlichen Vereinbarung vom 17. 7. 1973 hat der Koordinierungsausschuß am 19. 12. 1973 und 19. 6. 1974 folgende Geschäftsordnung beschlossen:

A) Die Ausschüsse und ihre Aufgaben

§ 1

(1) Im Rahmen des Kollegschulversuchs im Kreis Lüdenscheid, Projektregion Lennetal, werden die folgenden Ausschüsse tätig:

a) Koordinierungsausschuß
b) Planungsausschuß
c) Pädagogischer Ausschuß
d) Unterausschüsse des Pädagogischen Ausschusses

(2) Zur Erledigung bestimmter Sonderaufgaben im Rahmen des Schulversuchs können sonstige Arbeitsausschüsse gebildet werden.

§ 2

(1) Der Koordinierungsausschuß ist aufgrund der öffentlich-rechtlichen Vereinbarung zwischen dem Kreis Lüdenscheid und den Städten Plettenberg, Altena und Werdohl gebildet worden.

(2) Im Koordinierungsausschuß werden alle wesentlichen Fragen der Vorbereitung und Durchführung des Schulversuchs zur Beratung gestellt mit dem Ziel, eine Übereinstimmung unter den Beteiligten zu erreichen. Der Koordinierungsausschuß beschließt über diese Fragen, soweit nicht die einzelnen Schulträger zu entscheiden haben.

(3) Dem Koordinierungsausschuß gehören die von den am Schulversuch Beteiligten benannten Vertreter an.

(4) Der Koordinierungsausschuß beschließt auch über die Besetzung des Planungsausschusses, des Pädagogischen Ausschusses und über die Bildung und Besetzung der Unterausschüsse des Pädagogischen Ausschusses und sonstiger Arbeitsausschüsse.

(5) Der Koordinierungsausschuß beschließt über den jährlich aufzustellenden Ausgabenvoranschlag sowie über alle Ausgaben für Maßnahmen, Einrichtungen und Beschaffungen, die sich ggfls. außerhalb des Ausgabenvoranschlages für den Schulversuch als notwendig erweisen, soweit dafür nicht im Einzelfall die Zuständigkeit der Beschlußgremien eines oder mehrerer der am Schulversuch Beteiligten gegeben ist.

(6) Der Koordinierungsausschuß beschließt über die von der Geschäftsführung jährlich vorzulegende Abrechnung.

§ 3

(1) Der Planungsausschuß ist gemäß Erlassen des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 15. 1. 1973 und 21. 2. 1972 gebildet worden.

(2) Er entwickelt einen auf die örtlichen und regionalen Verhältnisse bezogenen Entwurf für die Schulstruktur der Kollegschule im Rahmen der zentralen Vorgaben und der Richtlinien des Kultusministers.
Darüber hinaus soll der Planungsausschuß der Kollegschule solange beratend und unterstützend zur Verfügung stehen, bis das organisatorische und strukturelle Konzept der Schule verwirklicht ist.

(3) Ihm gehören die vom Koordinierungsausschuß aufgrund der Vorschläge der entsendenden Körperschaften und Gruppen gewählten Mitglieder an.

(4) Der Planungsausschuß leitet seine Ergebnisse über die Geschäftsführung dem Koordinierungsausschuß zur Beschlußfassung zu.

§ 4

(1) Der Pädagogische Ausschuß ist gemäß Erlassen des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 15. 1. 1973 und 21. 2. 1972 gebildet worden.

(2) Er soll im Rahmen der Richtlinien des Kultusministers die zentralen, allgemeinen und fachbezogenen Vorgaben auf die besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse dieser Kollegschule umsetzen und im einzelnen konkretisieren. Dazu steht er mit der zentralen Planung und der wissenschaftlichen Begleitung der Kollegschule in ständiger Verbindung.

(3) Dem Pädagogischen Ausschuß gehören die vom Koordinierungsausschuß aufgrund der Vorschläge des Planungsausschusses gewählten Mitglieder an.

(4) Im Rahmen seiner Aufgaben kann der Pädagogische Ausschuß die Bildung von Unterausschüssen und deren Mitglieder vorschlagen.

(5) Der Pädagogische Ausschuß leitet die Ergebnisse seiner Beratungen, die für die Schulstruktur der Kollegschule von Bedeutung sind, über die Geschäftsführung dem Planungsausschuß zu.

§ 5

(1) Unterausschüsse des Pädagogischen Ausschusses können aufgrund der Vorschläge des Pädagogischen Ausschusses vom Koordinierungsausschuß gebildet werden, der auch die Mitglieder dieser Unterausschüsse wählt.

(2) Die Aufgaben der Unterausschüsse ergeben sich aus dem besonderen Auftrag, den der Koordinierungsausschuß festlegt.

(3) Die Unterausschüsse leiten ihre Ergebnisse über die Geschäftsführung dem Pädagogischen Ausschuß zu.

§ 6

(1) Sonstige Arbeitsausschüsse können durch Beschluß des Koordinierungsausschusses zur Erledigung bestimmter

Sonderaufgaben im Rahmen des Kollegschulversuchs gebildet werden. Ihre Mitglieder wählt der Koordinierungsausschuß.

(2) Arbeitsausschüsse dieser Art sollen nur gebildet werden, wenn es zur sachgemäßen Erledigung bestimmter Sonderaufgaben erforderlich ist. Mit der Erfüllung ihrer Aufgaben endet die Tätigkeit derartiger Arbeitsausschüsse.

(3) Sie leiten ihre Ergebnisse über die Geschäftsführung jeweils dem Ausschuß zu, dessen Aufgaben sie durch ihre Arbeit unterstützen sollen.

B) Rechte und Pflichten der Ausschußmitglieder

§ 7

(1) Die Mitglieder der Ausschüsse haben jeweils eine Stimme.

(2) Für abwesende Mitglieder hat deren benannter bzw. gewählter Stellvertreter das Stimmrecht.

(3) Die zu den Sitzungen des Koordinierungsausschuß außerdem eingeladenen Vertreter der nicht am Schulversuch beteiligten Städte und Gemeinden des Kreises und der Vertreter der Evangelischen Landeskirche haben kein Stimmrecht.

§ 8

Die Mitglieder der Ausschüsse sind zur Verschwiegenheit über solche Angelegenheiten verpflichtet, deren Geheimhaltung ihrer Natur nach erforderlich, besonders vorgeschrieben oder jeweils beschlossen worden ist. Sie dürfen die Kenntnis vertraulicher Angelegenheiten nicht unbefugt verwerten. Dies gilt auch nach Beendigung der Mitgliedschaft zu einem Ausschuß.

§ 9

Entschädigung und Unterrichtsbefreiungen

(1) Die Mitglieder des Koordinierungsausschusses erhalten Sitzungsgelder, Auslagenersatz, Verdienstausfallent-

schädigungen und Reisekosten von den sie entsendenden am Schulversuch Beteiligten nach Maßgabe der für diese geltenden einschlägigen Vorschriften.

(2) Die Mitglieder des Planungsausschusses, des Pädagogischen Ausschusses, der Unterausschüsse und der sonstigen Arbeitsausschüsse erhalten Sitzungsgelder, Auslagenersatz, Verdienstausfallentschädigungen und Fahrkostenersatz gemäß den jeweils geltenden Regelungen über Sitzungsentschädigungen für Kreistagsabgeordnete und Mitglieder von Ausschüssen des Kreises Lüdenscheid.

Sitzungsgelder und Fahrkostenersatz entfallen für solche Mitglieder, die Anspruch auf Entschädigung oder Fahrkostenersatz durch ihren Dienstherrn nach dem geltenden Reisekostenrecht haben.

Verdienstausfallentschädigungen und sonstiger Auslagenersatz werden nur auf Nachweis und Anforderung geleistet.

(3) Den Vorsitzenden und den Mitgliedern des Pädagogischen Ausschusses, der Unterausschüsse und sonstiger Arbeitsausschüsse kann als Entgelt im Rahmen und für die Dauer ihrer Tätigkeit anstelle von Sitzungsentschädigung gemäß Abs. 2 eine monatliche Pauschalentschädigung gewährt werden. Über die Gewährung der Entschädigung und deren Höhe entscheidet der Koordinierungsausschuß.

(4) Besondere Aufgaben oder Tätigkeiten, die von Mitgliedern der Ausschüsse oder Beauftragten übernommen werden, können einzeln oder pauschal abgegolten werden. Über alle zusätzlichen Entschädigungen oder pauschale Entgelte an Vorsitzende und Mitglieder von Ausschüssen oder an Beauftragte entscheidet der Koordinierungsausschuß.

(5) Alle Leistungen gemäß Abs. 2, 3 u. 4 sind versuchsspezifische Kosten des Schulversuchs im Sinne der öffentlich-rechtlichen Vereinbarung.

(6) Den im Pädagogischen Ausschuß und in den Unterausschüssen tätigen Lehrkräften kann bei besonderer Inanspruchnahme durch die Arbeit im Ausschuß Unterrichtsbefreiung gewährt werden.

Unterrichtsbefreiungen sind rechtzeitig über den Vorsitzenden des Pädagogischen Ausschusses unter Beteiligung der Geschäftsführung beim Kultusminister des Landes NW zu beantragen.

C) Geschäftsführung

§ 1o

(1) Die Geschäftsführung aller im Rahmen des Kollegschulversuchs gebildeten Ausschüsse obliegt dem Kreis Lüdenscheid.

(2) Geschäftsführer ist der Leiter des Schul- und Kulturamtes des Kreises im Rahmen seiner dienstlichen Aufgaben.

(3) Die aus der Geschäftsführung entstehenden Kosten sind versuchsspezifische Kosten des Schulversuchs im Sinne der öffentlich-rechtlichen Vereinbarung.

§ 11

(1) Zu den Aufgaben der Geschäftsführung gehört auch die Vorbereitung der Ausschußsitzungen.

(2) Der Geschäftsführer stellt jährlich einen Ausgabenvoranschlag auf.

(3) Der Geschäftsführer ermittelt die im Rahmen des Kollegschulversuchs bezuschussungsfähigen Kosten und ist dafür verantwortlich, daß die erforderlichen Anträge auf Gewährung von Planungskostenzuschüssen gestellt werden.

D) Die Arbeit in den Ausschüssen

§ 12

Wahlen

(1) Die Mitglieder der Ausschüsse wählen aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden und dessen Stellvertreter.

(2) Die Vorsitzenden der Unterausschüsse des Pädagogischen Ausschusses und der Arbeitsausschüsse sollen dem Ausschuß angehören, auf dessen Vorschlag sie eingesetzt werden.

(3) Der Vorsitzende des Pädagogischen Ausschusses gehört dem Planungsausschuß an.

(4) Ein Mitglied des Planungsausschusses ist in den Pädagogischen Ausschuß zu wählen.

§ 13

Einberufung der Ausschüsse

(1) Die Ausschüsse werden von den Vorsitzenden einberufen, so oft dies der Sachstand erfordert. Der Vorsitzende hat einen Ausschuß unverzüglich einzuberufen, wenn es ein Drittel der Ausschußmitglieder unter Angabe der Beratungspunkt verlangt. Das Verlangen ist der Geschäftsführung schriftlich zuzuleiten.
Zu konstituierenden Sitzungen von Ausschüssen lädt der Vorsitzende des Koordinierungsausschusses ein, der auch die Wahl des Vorsitzenden leitet.

(2) Die Einberufung der Ausschüsse erfolgt schriftlich. Die Einladung soll den Ausschußmitgliedern mindestens eine Woche vor dem Sitzungstermin zugehen. Bei besonderer Dringlichkeit kann die Ladungsfrist abgekürzt werden.

(3) Falls es sich für die Unterausschüsse des Pädagogischen Ausschusses und eingesetzte Arbeitsausschüsse als notwendig oder zweckmäßig erweist, können die Sitzungstermine jeweils im Ausschuß vereinbart und kann auf schriftliche Einladung verzichtet werden.

(4) Die Termine öffentlicher Sitzungen des Planungsausschusses werden in der Presse unter Mitteilung der Tagesordnung veröffentlicht. Die Termine der öffentlichen Sitzungen der übrigen Ausschüsse werden der Presse mitgeteilt.

(5) Einladungen zu den Sitzungen erhalten nur die Mitglieder der Ausschüsse. Im Verhinderungsfall leiten diese die Einladungen an die benannten bzw. gewählten Vertreter weiter.

§ 14

Tagesordnung

(1) Die Ausschußvorsitzenden stellen die mit der Einladung

zu verbindende Tagesordnung im Benehmen mit der Geschäftsführung auf.

(2) Weitere Anträge zur Tagesordnung sollen dem Vorsitzenden spätestens einen Tag vor der Sitzung mitgeteilt werden. Der Ausschuß beschließt jeweils vor Eintritt in die Beratungen die Tagesordnung.

§ 15

Vorsitz, Beschlußfähigkeit

(1) Die Vorsitzenden leiten die Ausschußsitzungen. Bei Verhinderung des Vorsitzenden leitet sein Stellvertreter die Stizung. Ist auch dieser verhindert, wählt der Ausschuß aus seiner Mitte ein Mitglied, das die Sitzung leitet.

(2) Solange die Beschlußunfähigkeit nicht auf besonderen Antrag festgestellt wird, ist ein Ausschuß beschlußfähig. Beschlußfähigkeit ist in jedem Falle gegeben, wenn mehr als die Hälfte der Mitgliederzahl eines Ausschusses anwesend ist.

§ 16

Öffentlichkeit der Sitzungen

(1) Die Sitzungen des Planungsausschusses, des Pädagogischen Ausschusses und der Unterausschüsse finden in der Regel öffentlich statt. Bestimmte Beratungspunkte können die Ausschüsse von der öffentlichen Behandlung ausschließen.

(2) Die Sitzungen der übrigen Ausschüsse finden in der Regel nicht öffentlich statt. In besonderen Fällen kann für bestimmte Tagesordnungspunkte eine Öffentlichkeit der Beratung beschlossen werden.

(3) Die Mitglieder des Koordinierungsausschusses können informatorisch an allen Ausschußsitzungen mit beratender Stimme teilnehmen.

(4) Vertreter von Ausschußmitgliedern können an den Ausschußsitzungen informatorisch teilnehmen. Sie haben ein Stimmrecht nur, wenn sie ein abwesendes Ausschußmitglied vertreten. Anspruch auf Sitzungsentschädigung besteht nur im Vertretungsfall.

§ 17

Verfahren in den Sitzungen

(1) Der Vorsitzende ruft die Tagesordnungspunkte zur Beratung auf. Die Beratungsgegenstände werden vom Vorsitzenden oder einem vom Vorsitzenden bestimmten Berichterstatter vorgetragen und erläutert.

(2) Ein Ausschußmitglied darf nur sprechen, wenn es sich zum Wort gemeldet und der Vorsitzende ihm das Wort erteilt hat.

(3) Abstimmungen erfolgen durch stillschweigende Zustimmung, durch Handzeichen oder auf Beschluß durch Stimmzettel.

(4) Beschlüsse werden mit einfacher Stimmenmehrheit der anwesenden Mitglieder gefaßt. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.

(5) Jedes Ausschußmitglied kann verlangen, daß seine von der Mehrheit abweichende Stimme oder seine Stimmenthaltung in der Niederschrift besonders vermerkt wird.

§ 18

Niederschriften

(1) Über jede Ausschußsitzung ist eine Niederschrift zu fertigen. Sie enthält:

a) die Namen der anwesenden und fehlenden Ausschußmitglieder;
b) Ort, Tag und Schluß der Sitzung;
c) die Tagesordnung (als Überschrift zu den Beratungspunkten);
d) den Wortlaut der Beschlüsse, die Abstimmungsergebnisse und die Ergebnisse von Wahlen.

(2) In besonderen Fällen kann der Ausschuß beschließen, den wesentlichen Verlauf der Beratung in die Niederschrift aufzunehmen.

(3) Die Niederschriften werden vom Vorsitzenden - Sitzungsleiter - und vom Schriftführer unterzeichnet.

(4) Ein Abdruck der Niederschrift wird allen Mitgliedern und stellvertretenden Mitgliedern des jeweiligen Ausschusses zugestellt.

(5) Die Mitglieder und stellvertretenden Mitglieder des Koordinierungsausschusses erhalten auch Abdrucke der Niederschriften der Sitzungen des Planungsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses.

(6) Die Mitglieder und stellvertretenden Mitglieder des Planungsausschusses erhalten auch Abdrucke der Niederschriften der Sitzungen des Pädagogischen Ausschusses.

(7) Abdrucke der Niederschriften der Sitzungen des Koordinierungsausschusses erhalten der Vorsitzende des Planungsausschusses, der Vorsitzende des Pädagogischen Ausschusses, alle Stadt- und Gemeindedirektoren im Kreis und die Ev. Landeskirche.

(8) Die Vorsitzenden der Elternpflegschaften und der Schülervertretungen der am Schulversuch beteiligten Schulen erhalten einen Abdruck der Niederschriften der Sitzungen des Planungsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses.

(9) Je ein Abdruck der Niederschriften der Sitzungen des Koordinierungsausschusses, des Planungsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses ist dem Kultusministerium, dem Regierungspräsidenten Arnsberg und dem Schulkollegium beim Regierungspräsidenten in Münster zu übersenden.

§ 19

Einspruch gegen die Niederschrift

Inhalt oder Fassung der Niederschrift können nur bis zum Beginn der nächsten Sitzung von den Mitgliedern des jeweiligen Ausschusses beanstandet werden. Die Beanstandung geschieht in der Regel durch schriftlichen Einspruch bei der Geschäftsführung, die diesen dem Vorsitzenden des Ausschusses zuleitet. Ist der Einspruch nicht durch eine Erklärung des Schriftführers oder durch eine Berichtigung der Niederschrift zu beheben, so legt ihn der Vorsitzende dem Ausschuß zur Entscheidung vor. Erachtet der Ausschuß den Einspruch für begründet, ist die Niederschrift

entsprechend zu berichtigen.

§ 2o

Schriftführer

(1) Schriftführer in allen Ausschüssen ist der Leiter oder ein Bediensteter des Schul- und Kulturamtes des Kreises.

(2) In den Unterausschüssen des Pädagogischen Ausschusses und in Arbeitsausschüssen kann abweichend von Abs. 1 ein Mitglied des Ausschusses als Schriftführer bestellt werden.

E) Abschließende Bestimmungen

§ 21

Abweichen von der Geschäftsordnung

Abweichung von dieser Geschäftsordnung kann im Einzelfall vom Koordinierungsausschuß beschlossen werden.

§ 22

Inkrafttreten

Die Geschäftsordnung tritt mit der Beschlußfassung durch den Koordinierungsausschuß in Kraft.

Schulaufsicht über Kollegschulen

Bezug: 1) RdErl. KM v. 6.6.72 - I A 5. 36-2o-24/0 Nr. 6753/72 -
2) RdErl. KM v. 13.6.72 - I A 5. 36-2o-24/0 Nr. 6882/72 -
3) RdErl. KM v. 4.9.73 - I A 5. 36-2o-24/0 Nr. 2o96/73 -

Kultusminister

Schulaufsicht in allen Grundsatzangelegenheiten
- Planungs- und Errichtungsgenehmigungen;
- Lehrpläne und Stundentafeln;
- grundsätzliche method.-didaktische Probleme;
- wissenschaftl. Begleitung des Schulversuchs;
- Schullaufbahn und Abschlüsse;
- Beteiligung bei Baumaßnahmen in Kollegschulregionen.

Regierungspräsident

Schulaufsicht in allen übrigen Angelegenheiten, insbesondere in Angelegenheiten, die nur einzelne Versuche betreffen, als untere und zugleich obere Schulaufsichtsbehörde.

schulfachlicher Dezernent -47-

verwaltungsfachl. Dezernent -44-

RP → (K o l l e g s c h u l d e z e r n e n t e n)

Schulkollegium b / RP

schulfachlicher Kontaktdezernent

verwaltungsfachlicher Kontaktdezernent

SK → (K o n t a k t d e z e r n e n t e n)

Schulfachlicher
Kollegschuldezernent -47-
b/Regierungspräsidenten

nimmt die schulfachliche Aufsicht über Kollegschulen wahr
unter Beteiligung der

zuständigen Fach-
Dezernenten -43-
b/Regierungspräsidenten

regional und fachlich
zuständigen Dezernenten
des Schulkollegiums

Der schulfachliche
Kontaktdezernent
b/Schulkollegium

ist von allen Vorgängen laufen zu unterrichten

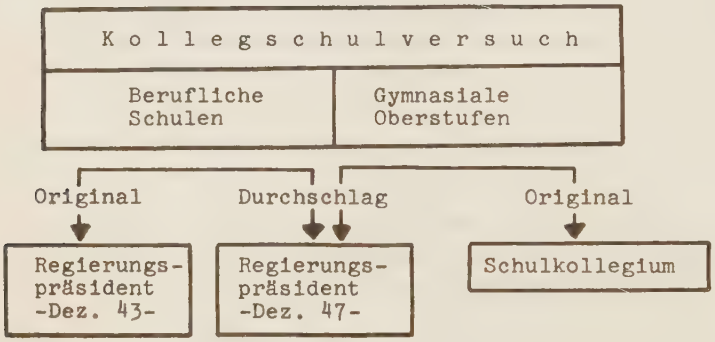
Regelmäßige Konferenzen
der zuständigen Dezernenten
der Behörden:

- Kollegschuldezernenten
- Kontaktdezernenten
- Fachdezernenten

dienen der Zusammenarbeit der Regierungspräsidenten
und der Schulkollegien.

Koordination der Schulaufsichtsbehörden in Angelegenheiten des Kollegschulversuchs - Planungsphase und Vorlaufphase -

Sofern in Angelegenheiten des Kollegschulversuchs **b e i d e** Schulaufsichtsbehörden beteiligt sind, ist der gesamte **S c h r i f t v e r k e h r** von den am Kollegschulversuch beteiligten Schulen - soweit er die Sekundarstufe II betrifft - gleichzeitig an beide Schulaufsichtsbehörden (RP und SK) zu richten:



Federführende Bearbeitung, jedoch jeweils unter Beteiligung der anderen Schulaufsichtsbehörde, durch:

Regierungspräsident -Dezernat 43- →	bei systeminternen Maßnahmen der beruflichen Schulen
Schulkollegium →	bei systeminternen Maßnahmen der gymnasialen Oberstufen
Regierungspräsident -Dezernat 47- →	bei Kooperations-, Integrations- und Planungsmaßnahmen des Schulversuchs

1. Autonomie	Verhältnis Schulaufsicht Schule	Selbständigkeit in curricularen Fragen	Selbständigkeit in Personalangelegenheiten	Finanzentscheidungen
Zur Zeit noch gültige Regelung in NRW	Gemäß § 14 SCHVG umfaßt die Schulaufsicht Dienst-, Fach- und Rechtsaufsicht, die staatliche Ordnung, Förderung und Pflege des Schulwesens = umfassendes administratives Herrschaftsrecht über die Schule. § 1 AKO verpflichtet die Lehrerkonferenz, die Eigenverantwortung der Schule zu fördern.	§ 7 I, 1 AKO, gibt der Gesamtkonferenz eine unspezifizierte Kompetenz, über die Gestaltung der Bildungsarbeit an der Schule zu beraten und zu beschließen. § 7 1, 8 AKO gibt die Grundlage für den Erlaß von Richtlinien, für die Unterrichtsverteilung, über die Maßstäbe bei Notengebung, Versetzung und Aufstellen von Stundenplänen.	§ 7 I AKO räumt ein Anregungsrecht zur Besetzung von Beförderungsstellen in der Schule ein.	Beratungs- und Beschlußfassung der Gesamtkonferenz über die Anforderung sowie Verteilung und Verwendung von Haushaltsmitteln im Rahmen ihrer Zweckbestimmung (§ 7 I 4 AKO).
Referentenentwurf eines Schulmitwirkungsgesetzes für NRW vom 8. November 1974	Der Referentenentwurf geht von einem Freiraum aus, der Schulen in Teilbereichen zustehen soll. Die starke Stellung der Schulaufsicht gemäß § 14 SCHVG wird nicht geändert. § 3 läßt insofern die Aufsicht des Staates unberührt. Ausdrücklich wird die Bindungswirkung der Mitwirkungsorgane betont, an: Rechtsvorschriften, Richtlinien für den Unterricht, Lehrplänen, Stundentafeln und sonstigen Verwaltungsvorschriften	§ 6 gibt der Schulkonferenz Entscheidungskompetenzen hinsichtlich der Entwicklung von Richtlinien, zur Ausgestaltung von Grundsätzen über Lehrpläne, der Anwendung von Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, Klassen- und Kursbildung, Unterrichtsverteilung; weiter kann die Schulkonferenz Richtlinien für die einheitliche Handhabung der Grundsätze zur Leistungsmessung und der Errichtung zusätzlicher Lehrveranstaltungen erlassen. Die Entscheidungskompetenz ist eingebunden in die Schulaufsicht und abhängig von dem Rahmen, den die Kultusverwaltung für Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele setzt. Darüberhinaus ergibt sich eine Einschränkung durch die pädagogische Verantwortung des einzelnen Lehrers.	§ 6 I, 14 enthält eine Fortschreibung hinsichtlich der geltenden Regelung bei der Besetzung von Beförderungsstellen. Dieses Anregungsrecht ist kein Mitwirkungsrecht im Sinne von § 1 SCHVG E. Im übrigen wird auf das Landespersonalvertretungsgesetz von NRW vom 13. 11. 74, §§ 87 ff. i. V. m. §§ 72 ff. sowie auf das Landesbeamtengesetz i. d. F. der Bekanntmachung vom 6. Mai 197o und auf das Schulverwaltungsgesetz i. d. F. der Bekanntmachung vom 29. April 1975 verwiesen. § 12 SCHVG sieht die Einrichtung von Schulausschüssen vor. §§ 22, 23 SCHVG sehen bei der Anstellung von Lehrern, bei der Beförderung und Versetzung sowie bei der Besetzung einer Schulleiterstelle ein differenziertes Zusammenwirken von Schulträger (Gemeinde) und Schulaufsicht vor. Bei der endgültigen Entscheidung hat der zuständige Lehrerpersonalrat ein Mitbestimmungsrecht. § 72 I, 1, 2, 3 LPersVG.	§ 6 I 7 überträgt der Schule die Entscheidungskompetenz für die Durchführung der Lernmittelfreiheit nach dem Lernmittelfreiheitsgesetz. § 6 I 13 gibt der Schule die Entscheidungsbefugnis über die Verwendung der ihr zur Verfügung gestellten Mittel im Rahmen des im Haushalt festgelegten Verwendungszwecks.
Niedersächsisches Schulgesetz vom 30. Mai 1974	§ 21 betont die Selbständigkeit der Einzelschule im Rahmen von Rechts- und Verwaltungsvorschriften. Gemäß § 1oo erlassen die Schulverwaltungsbehörden Rahmenrichtlinien, die Ziele, Inhalte, Verfahren und Organisation des Unterrichts festlegen, Erfolgskontrollen regeln und das Verfahren der Curriculumentwicklung bestimmen. Im übrigen ist die Fachaufsicht eingeschränkt: Pädagogische Bewertungen, sowie unterrichtliche und pädagogische Entscheidungen können nur aufgehoben oder geändert werden: wenn sie 1. gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften verstoßen 2. von unrichtigen oder sachfremden Erwägungen ausgegangen sind und 3. gegen anerkannte pädagogische Grundsätze oder Bewertungsmaßstäbe verstoßen. Gemäß §§ 32, 33, 34 können im Benehmen mit dem Schulträger und Genehmigung der Schulaufsicht Schulverfassungsversuche, gemäß § 14 Schulversuche durchgeführt werden. § 17 gibt die Möglichkeit zur Zusammenarbeit der einzelnen Schulen im Rahmen des Schulentwicklungsplanes und der Genehmigung der Schulaufsicht.	In dem gemäß § 1oo von dem in den Rahmenrichtlinien abgesteckten Rahmen haben die Konferenzen Entscheidungskompetenzen: 1. über wichtige Fragen von Erziehung und Unterricht 2. Unterrichtsdifferenzierung 3. Grundsätze für die Unterrichtsverteilung und die Stundenpläne 4. Einrichtung zusätzlicher schulischer Veranstaltungen 5. Grundsätze für Leistungsbewertung und Beurteilung 6. Versetzungen und Übergänge 7. Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln.	§ 23 räumt der Schule in Ziff. 18 ein Vorschlagsrecht bei der Besetzung von Beförderungsstellen und anderen herausgehobenen Dienstposten an der Schule ein. Bei der Bestellung von Schulleitern wird ein Ausschuß gebildet, in den die Gesamtkonferenz 2 Vertreter entsendet, die der einstellenden Schulbehörde 3 Bewerber zur Auswahl vorschlägt (vergl. § 31 II).	Entscheidungsbefugnis der Schule über Hilfsmaßnahmen für Schüler, insbesondere Erziehungsbeihilfen, Beschaffung und Verteilung von Lehr- und Lernmitteln, Verteilung der Haushaltsmittel und Vorschlagsrecht für die Ausgestaltung und Ausstattung von Schulanlagen.

2. Partizipation	Oberstes Schulorgan / Verhältnis zur Schulleitung	Lehrervertretung	Schülervertretung	Elternvertretung	Mitwirkung beim Schulträger	Mitwirkung auf Landesebene
Zur Zeit noch gültige Regelung in NRW	Oberstes Schulorgan ist die Schulgemeinde, die aus den Erziehungsberechtigten, den Lehrern und den Schülern an der Schule besteht. (§ 6 SCHOG NW) Ihre Aufgaben:Schule und Elternhaus bei der Erziehung und Bildung der Jugend zu unterstützen, die Erziehungsgemeinschaft zu pflegen und das Wohl der Schule zu fördern. Sie hat weder Entscheidungs- noch Mitwirkungsbefugnisse. Wahrgenommen werden die Aufgaben der Schulgemeinde von der Schulgemeindeversammlung, den Klassenpflegschaften und der Schulpflegschaft (§ 7 SCHOG NW). In der Schulgemeindeversammlung werden schulische und erzieherische Fragen von besonderer Bedeutung behandelt. (§ 5 AVO SCHOG NW) Zusammensetzung Lehrer/Eltern/Schülervertreter nehmen durch Delegierte beratend teil. (Tagt einmal jährlich!)	Wichtigstes Entscheidungsorgan ist die Gesamtkonferenz §§ 4 - 7 AKO. Daneben Teilkonferenzen, Lehrerrat. Grundsätzlich sind alle Lehrer an der Schule Mitglieder der Gesamtkonferenz. Den Vorsitz führt der Schulleiter. Fakultative Beteiligung von Schüler-/Eltern-Vertretern. Aufgaben § 7: 1. Gestaltung der Bildungsarbeit in der Schule 2. Verteilung der Haushaltsmittel 3. Schulordnung 4. Aufstellung von Stundenplänen 5. Schülerausschluß Teilkonferenzen, wichtigste: Klassen-/Stufenkonferenzen Lehrerrat: 3 bis 5 Mitglieder Aufgabe: Vermittlung zwischen Lehrern, Schülern und Schulleitern, Vorbereitung der Gesamtkonferenz Der Schulleiter kann Konferenzbeschlüsse beanstanden (Suspensivwirkung) (§ 53 I i.V.m. IV). § 54: Die endgültige Entscheidung liegt bei der Schulaufsicht.	Geregelt im SMV-Erlaß. Alle Schüler einer Schule bilden die Schülermitverwaltung (SMV)! Organe: Schülerrat = Klassensprecher ab 7. Klasse. Schülersprecher, Wahl durch Schülerrat oder Schülerversammlung für ein Jahr (2.1 § SMV E). Schülerversammlung: Schüler ab 5. Klasse (2.3 § SMV E). Aufgaben: Mitwirkung an der Gestaltung des Schullebens. Förderung der politischen, sozialen, fachlichen und sportlichen Interessen. Keine Etathoheit. Planung schulischer Veranstaltungen. Ordnungs- und Aufsichtsfunktion. Ein Lehrer kann an Sitzungen von Schülerrat und -versammlung teilnehmen. Der Schulsprecher und sein Vertreter sowie ein weiterer Schüler können beratend an Gesamt- und Klassenkonferenzen teilnehmen. Keine Teilnahme an Zensurenkonferenzen. Mögliche Mitwirkung bei Schülerdisziplinarsachen. (4.2 4, 4.2 5 SMV E)	Organe: Klassen- und Schulpflegschaft. Zusammensetzung: Lehrer und Eltern der Klasse bzw. Klassenpflegschaftsvorsitzender und Lehrervertretung. Aufgabe der Klassenpflegschaft: Pflege der Zusammenarbeit von Klassenlehrern und Erziehungsberechtigten. Aufgaben der Schulpflegschaft: Gestalten und Mitwirken: Verbesserung der äußeren Schulverhältnisse; Förderung des Verständnisses für Unterricht und Schulleben. Gutachtlich beratend: bei Bauvornaben, bei Änderung des schulischen Lehrbetriebs, sonst bei Aufforderung der Schulaufsicht. Recht auf Teilhabe am Unterricht. Der Vorsitzende hat Recht auf Anwesenheit bei Prüfungen. (§§ 9 - 11 SCHOG; §§ 2 - 4 AVO SCHOG)	§ 12 SCHVG. Lehrer können an kommunalen Schulausschüssen beteiligt werden. § 13 SCHOG. Einrichtung von Gemeindeschulpflegschaften, Aufgaben verg. § 6 SCHOG.	Schüler: Schülerzusammenschlüsse auf Schulaufsichtsebene haben dieser gegenüber ein Anhörungsrecht (§ 4 SMV-E). Erziehungsberechtigte:Der Kultusminister kann in Sachverständigenausschüssen zur Vorbereitung grundsätzlicher Maßnahmen im Schulwesen den Erziehungsberechtigten Gelegenheit zur Mitberatung geben (§ 15 SCHOG NW).
Referentenentwurf eines Schulmitwirkungsgesetzes für NRW vom 8. November 1974	Höchstes Organ: Schulkonferenz §§ 5, 6 Zusammensetzung und Stimmverteilung: Abhängig von der jeweiligen Schulstufe. Den Vorsitz führt der Schulleiter als geborenes Mitglied (§ 5 I, 8).Lehrer stellen in jedem Fall die Hälfte der Schulkonferenzmitglieder. Schülerpartizipation: höchstens 1/2 bei Schulen mit ausschließlich Volljährigen (sonst in der Sekundarstufe II 1/3). Aufgaben § 6: 1. Umfassende Beratungskompetenz. 2. Entscheidungen über: Entwicklung von Richtlinien über Grundsätze von Lehrplänen, Anwendung von Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, Kurs- und Klassenbildung. Ziff. 13: Verteilung der Haushaltsmittel, Ziff. 3: Richtlinien zur Leistungsbeuressung und Versetzung, Ziff. 4, 5: Einrichtung zusätzlicher Lehrveranstaltungen,Planungen von Veranstaltungen außerhalb der Schule. Beratung in der Schule, Zusammenarbeit mit anderen Schulen, Einrichtung von Teilkonferenzen. Eilkompetenz: Schulleiter und ein Mitglied der Schulkonferenz § 6 V. Der Schulleiter hat gegenüber Beschlüssen der Schulkonferenz ein suspensives Veto, die endgültige Entscheidung liegt bei der Schulaufsicht § 12 IV	Lehrerkonferenz - Mitglieder: alle Lehrer und Lehramtsanwärter. Aufgaben: Beratung über fachliche und pädagogische Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule. Beschlußkompetenz, Vorschläge über Unterrichtsverteilung, Aufstellung von Stunden- und Aufsichtsplänen, Lehrerfortbildung, Anregung zum Schulerausschluß. Klassenkonferenz - Mitglieder: alle Lehrer der Klasse. Berstend Klassensprecher als Schülervertreter. Vorsitzender der Klassenpflegschaft und ein weiterer Erziehungsberechtigter als Elternvertreter. Wichtigste Aufgabe: Versetzungsentscheidungen.	Vertretung der Schüler durch den Schülerrat (§ 11). Mitgestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit. Förderung der fachlichen, kulturellen pp. Interessen der Schüler (§ 11 II). Der Schülerrat setzt sich aus den Klassen-/Jahrgangssprechern und ihren Stellvertretern zusammen (§ 11 III). § 11 IV: Schülerrat wählt die Verbindungslehrer.	Vertretung durch Schul- und Klassenpflegschaft (§§ 9 und 10) Schulpflegschaft: Zusammensetzung: Vorsitzende der Klassenpflegschaften. Aufgabe: Förderung des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Klassen- und Jahrgangspflegschaft: Zusammensetzung: Eltern einer Klasse bzw. eines Jahrgangs und der Klassenlehrer, ab 8. Klasse Schülervertreter beratend. Anhörungs- und Anregungsrechte: u. a. bei Richtlinien und Lehrplänen, Erziehungsmethoden, Schulveranstaltungen, Leistungsüberprüfung, Auswahl von Lehrmitteln. Berechtigung zur Teilnahme am Unterricht.	Anregungs- und Anhörungsrechte der Gesamtkonferenz bei: u. a. Veränderung, Auflösung etc. der Schule, Aufstellung von Schulentwicklungsplänen, Festlegung von Schulbezirken, Beantragung von Haushaltsmitteln, Zusammenarbeit von Schulen (§ 14)	Beteiligungsrechte (§ 1) bei der Entwicklung von Lehrplänen: Prüfungsordnungen, Schulversuchen, Richtlinien bei Schulbau und Lernmitteln. Die Beteiligungsrechte werden wahrgenommen von Lehrerverbänden i.S.v. § 10a LEG. den Verbänden der Erziehungsberechtigten von erheblicher Bedeutung und von überörtlichen Zusammenschlüssen der SMV (§§ 2, 15).
Niedersächsisches Schulgesetz vom 30. Mai 1974	Grundsätzlich kein integriertes Organ sondern Aufschlüsselung nach Gruppenzugehörigkeit. Entscheidendes Beschlußorgan Gesamtkonferenz, die sich hauptsächlich aus Lehrern zusammensetzt mit marginaler Beteiligung von Schülern und Eltern, die sich dem Schülerrat bzw. den Schuleltern gegenüber verantworten müssen. (vergl. im übrigen: Lehrervertretung)	Gesamtkonferenzen: (§§ 23 - 25), Teilkonferenzen insbesondere Fachkonferenzen. Gesamtkonferenz: Mitglieder mit Stimmrecht: Lehrer und pädagogische Mitarbeiter, Vertreter von nebenamtlichen Lehrern und von sonstigen Mitarbeitern. Darüber hinaus Vertreter der Schüler- und Elternschaft. Aufgaben: Entscheidungskompetenz über alle wesentlichen Aufgaben, wie Unterrichtsdifferenzierung, zusätzliche Veranstaltungen, Grundsätze für Leistungsbewertung, Versetzungen, Grundsätze für Klassenarbeiten, innere Schulorganisation, Schulordnung, Lehrerfortbildung, Zusammenarbeit mit Schulträger, Haushaltsmittel, Vorschlagsrecht zur Besetzung von Beförderungsstellen. Zwei Mitglieder der Gesamtkonferenz sind im Ausschuß für die Schulleiterwahl. Die Gesamtkonferenz kann einzelne Aufraten auf integrierte Schüler-/Lehrerausschüsse übertragen. (§ 27) Der Schulleiter führt die laufenden Geschäfte (§ 31). Er hat ein Suspensivveto gegenüber Beschlüssen, er bereitet die Gesamtkonferenzen vor und führt ihre Beschlüsse aus. Fachkonferenzen: Mitglieder: Lehrer, beratend Eltern- und Schülervertreter. Aufgabe: Entscheidungen im Rahmen der Beschlüsse der Gesamtkonferenz insbesondere über die Art der Durchführung von Rahmenrichtlinien.	Oberstes Organ - Schülerrat: Zusammensetzung: Klassensprecher. Aufraben: Wahl des Schülersprechers, Wahl der Vertreter in die Gesamtkonferenz (§ 56) Anhörungsrecht des Schülerrats bei grundsätzlichen Entscheidungen über die Leistungsbewertung und die Anordnung von Erziehungsmaßnahmen. Anspruch auf Auskunftserteilung gegenüber Lehrern, Konferenzen, Schulleitung und Schulbehörden. Der Schülerrat hat Inhalte, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenschülerschaften zu erörtern. Selbständige Entscheidung über Mittelverwendung (§ 66 III). Ferner hat der Schülerrat Anspruch auf Ersatz der notwendigen Kosten (§ 66 I). § 62 Durchführung von eigenen Veranstaltungen. Interventionsrecht des Schulleiters bei Störung des Bildungsauftrags.	Vertretung Schul-/Klassenelternschaften (§ 69). Klassenelternschaft: Erziehungsberechtigte einer Klasse, die Vorsitzenden bilden die Schulelternschaft. Klassenelternschaften haben Anspruch auf Erörterung von Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenlehrer (§ 77, Abs. 4). Aufgabe der Schulelternschaft: Anhörungsrecht bei allen Entscheidungen über Organisation der Schule und bei der Leistungsbewertung gegenüber Schulleitung oder zuständiger Konferenz (§ 77, Abs. 3). Ersatz der entstehenden Kosten.	Auf Kreis- und Gemeindeebene werden Gemeindeschüler- bzw. Kreisschülerräte gebildet. (§ 63 I) Zusammensetzung: Wahl durch Schülerräte der Schulen, deren Träger der betreffende Kreis bzw. die Gemeinde ist. Aufgaben: beratende Funktion bei Fragen von besonderer Bedeutung für die betroffenen Schulen. Informationsrecht und Recht zur Stellungnahme gegenüber Schulträger und Schulbehörde (§ 65) Entsprechende Einrichtung von Gemeinde- bzw. Kreiselternräten. Wahl durch die Schulelternräte, getrennt nach den einzelnen Schulformen (§ 79 III). Beratungs-, Informations- und Anhörungsrecht (§ 80 I). Einrichtung eines kommunalen Ausschusses mit mehrheitlicher kommunaler Beteiligung sowie von Schüler-, Eltern- und Lehrervertretung, wie in Nordrhein-Westfalen echter kommunaler Ausschuß, der die Gemeindevertretung unterstützt (§ 90).	Elternvertretung der Landesschulen im Landeselternrat (§ 145) Mitglieder werden durch die Elternratsversammlung getrennt nach Schulformen gewählt. Beratungs-, Anhörungs- und Vorschlagsrecht, bei folgenden Aufraben: Erlaß allgemeiner Bestimmungen über Bildungsziele und Bildungswege sowie über die Struktur von Schulen. Aufstellung von Schulbaurichtlinien, Aufstellung von Richtlinien über Schulordnung und Schulstufen, Erlaß von Regelungen über Grundsätze von Versetzungen, Übergänge von verschiedenen Schulformen. (§ 145 Abs. 3 i.V.m. §§ 23, 98 i.V.m. §§ 83, 84). Analoge Ausgestaltung bei der Schülervertretung auf Landesebene, Wahl durch Schulsprecher (§ 145 III, IV). Zusätzliche Einrichtung eines Landesschulrats, integriertes Gremium aus Schülern, Eltern, Lehrern und zu je 1/7 zusätzliche Vertreter von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und den Kirchen. Der Landesschulrat hat ein Unterrichtungs-, Vorschlags- und Anregungsrecht bei Fragen,die für das Schulwesen von besonderer Bedeutung sind. (§ 146)

L e b e n s l a u f

Hans-Georg Reinermann, Zum Sandestr. 24, 44oo Münster

Geburtstag: 26. März 1946
Geburtsort: Essen
Eltern: Josef und Helene Reinermann
Beruf der Eltern: Kaufleute

Nach dem Besuch der Volksschule und der sich anschließenden Gymnasialzeit legte ich
im Februar 1966 am neusprachlichen Goethegymnasium in Essen-Bredeney die Reifeprüfung ab.

Im Sommersemester 1966 begann ich in Bochum mit dem Jurastudium, setzte es im WS 1967 in Innsbruck fort, studierte vom SS 1967 bis WS 1968 an der Universität Freiburg und vom WS 1968 bis SS 197o in Münster.

Im Februar 1971 bestand ich vor dem Oberlandesgericht in Hamm das erste juristische Staatsexamen.

Im Mai 1971 begann ich mit dem juristischen Vorbereitungsdienst, den ich

im Februar 1977 mit dem zweiten juristischen Staatsexamen vor dem Landesjustizprüfungsamt in Düsseldorf abgeschlossen habe.